دراسات استراتيجية

52

عبد اللطيف محمود محمد

موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الأيديولوجي



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

اهداءات ٢٠٠٣
اتحاد كتاب و أدباء الإمارات
دولة الإمارات العربية

موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الاسرائيلي

في مرحلة المواجهة المسلحة والتحشد الايديولوجي

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

أنشئ مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية في 14 آذار/ مارس 1994 كمؤسسة مستقلة تهتم بالبحوث والدراسات العلمية للقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج والعالم العربي. وفي إطار رسالة المركز تصدر **دراسات استراتيجية** كإضافة جديدة متميزة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

دراسات استراتيجية

موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الايديولوجي

عبد اللطيف محمود محمد

العدد 52

تصدر عن



مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

محتوى الدراسة لا يعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

الطبعة الأولى 2001

توجه جميع المراسلات إلى رئيس التحرير على العنوان التالي :
دراسات استراتيجية - مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص . ب 4567 ، أبوظبي
دولة الإمارات العربية المتحدة

هاتف : 6423776 - 9712 +
فاكس : 6428844 - 9712 +

e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae
www.ecssr.ac.ae

المحتويات

مقدمة

توجد في حياة الأمم قضايا محورية ومواقف تاريخية تضبط حركتها وتوجه إيقاع تطورها ونوعية استجاباتها الآنية وأفعالها المستقبلية. وتشكل نتائج هذه القضايا المحورية وتأثيراتها نسيج الواقع الذي يعيشه المجتمع والوقائع التي تحرك في العقل الجمعي للأمة الإحساس بالهوية القومية والتجمع حول رموزها التي تجسد مرحلة مهمة من تاريخ الأمة وحسها القومي.

وتمثل قضية الصراع العربي - الصهيوني واحدة من أهم هذه القضايا في التاريخ الحديث والمعاصر لطرفي الصراع، فحول هذه القضية ولأجلها حشدت القوى، وجهزت الإمكانيات، ورسمت السياسات، وتكونت النظم والتحالفات وفككت في المنطقة. وشكلت هذه القضية طوال القرن العشرين عنصراً فاعلاً ومؤثراً في حياة الناس على طرفي خط الصراع الذي اتسع ليشمل مختلف أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية بالمنطقة. وكان هذا الصراع هو القاسم المشترك لكل التغييرات المجتمعية التي شهدتها المنطقة منذ منتصف القرن العشرين وحتى الآن، الأمر الذي جعله داخلاً في شبكة العلاقات الاجتماعية واليومية المؤثرة في حياة نسبة كبيرة من البشر تمتد لتشمل المنطقة العربية بكاملها.

ورغم أن الصراع الممتد تاريخياً بين المشروعين العربي والصهيوني في المنطقة لم يحسم بعد، فإن الاقتراب من منطق كل من طرفيه ورؤيته لدور التعليم في هذا الصراع وكيفية استخدامه لتحقيق أهدافه العقائدية والسياسية ومدى كفاءة كل منهما في هذا الأمر لم تنل حظها من الدراسة بشكل متكامل. والغريب في هذا الشأن أن التعليم كان دائماً الحاضر

الغائب في هذا الصراع، فهو حاضر من خلال المشاركة الفاعلة لأكبر كتلة من البشر على طرفي الصراع والقبول بدفع فاتورة هذا الصراع دماً وجهداً وعرقاً ومعاناة، ولا يتم هذا دون تعبئة عقائدية ونفسية للجماهير يقوم بها التعليم بوصفه نظاماً، والتربية بوصفها عملية مجتمعية تمهد للقبول بأي تضحية، إيماناً بصدق وعدالة القضية التي يحولها التعليم والتربية من مقولات أيديولوجية عامة إلى قيم ومبادئ عقلية وأخلاقية.

لقد اعتمد الصراع العربي - الصهيوني حتى الآن على التعليم من هذه الناحية لكنه في الوقت نفسه غيب دوره - على الأقل من وجهة النظر العربية - في أن يكون مشاركاً في رسم مراحل هذا الصراع وتطوره. فالتعليم يشارك في الإعداد والتجهيز لكل مرحلة ويدخل في الحسابات الاستراتيجية لراسم السياسة، لكنه بعد الانتهاء من المعركة أو المرحلة يخرج من حساب المشاركة في المكسب أو الخسارة.

وإذا كان هذا الصراع الممتد لازال قابلاً للاستمرار - وبأشكال فيها بعض التكرار لما مضى - أو التجديد في ضوء ما نرى من متغيرات إقليمية ودولية، فإن التعليم سيظل محتفظاً بدوره ومواقعه، وبالتالي فعملية كسب مراحل الصراع القادمة يمكن أن تتوقف على مدى فهم واستخدام كل من طرفيه لدور التعليم فيه وإعطائه ما يستحق من الأهمية، خصوصاً ونحن الآن في عصر أصبح فيه العلم والقدرة على امتلاكه نظرياً وتطبيقياً القيمة المضافة الحقيقية التي تحسم أي صراع قادم.

فالتعليم بوصفه المعد للبشر كثروة والمكون لنسق العقيدة، التي تقود الممارسة وتتحكم في مفهوم المجتمع عن الذات والآخر وتبني الإرادة، لا

يمكن أن يترك في الخواء الفكري الذي يعتري مرحلة الصراع الآن؛ ذلك أن الآخر يحسب بدقة ويستخدم أدواته وفق رؤية واضحة ومحددة، ويفاجئنا بما لم نحسب له حساباً؛ لذلك فالأمر يحتاج منا بناء تصور جديد لدور التعليم في هذا الصراع وإعادة تقويم أدائنا فيه، ولعل تحسين فهمنا لدور التعليم في الصراع يصبح مدخلاً لتحسين أدائنا فيه، وبالتالي تحسين مواقعنا القتالية أو التفاوضية حسبما تحدده مصالحنا وإرادتنا.

موضوع الدراسة وأهميتها

إذا كان الصراع العربي - الإسرائيلي منذ بدايات القرن العشرين، يمثل نقطة التقاء لمفاهيم الثقافة السياسية والعقيدة السياسية لدى كل من طرفيه، فإن التعليم كان المحك العملي لهذه المفاهيم من خلال الأدوار التي قام بها مباشرة في الإعداد والتنشئة والتعبئة التي تسبق كل مرحلة من مراحل الصراع، والذي أثر في مختلف مجالات الحياة وأنشطتها على طرفي خطوط المواجهة.

ويكمن موضوع الدراسة في مدى وضوح رؤية كل من طرفي الصراع لدور التعليم فيه وتأثير هذه الرؤية في استخدامه لهذا الدور في خدمة أهدافه ومصالحه.

فالصراع الذي دار بين المشروعين العربي والصهيوني، رغم تعدد مراحله وأشكاله، ما كان له أن يمتد زمنياً وجغرافياً دون أن يجد من المبررات الأيديولوجية والمرتكزات الفكرية القدر الكافي كي يبرر للمنهزم في أي مرحلة منه أسباب هزيمته ويعطيه الأمل في النصر، ويعطي للمنتصر في أي مرحلة القدر الكافي من الثقة بالنفس والقدرة على فرض إرادته.

والتعليم بمفهومه الواسع والممتد في حياة المجتمع وأفراده هو السبيل الوحيد الذي يقدم الناتج البشري القادر على تفهم موقف الهزيمة والعزم على النصر، لذلك فكلا الطرفين في حاجة إليه دائماً.

لذلك لا تخلو الأيديولوجيا السياسية لدى طرفي الصراع من تحديد رؤية لدور التعليم الذي يبني الذات القادرة، ويرسم صورة الآخر في ذهن الناشئة على النحو الذي يرى أنه كاف وملائم لتحقيق رغبته وتميزه وتفوقه على الخصم. وبمقدار وضوح هذه الرؤية الأيديولوجية، فإن التعليم يصبح فعالاً في تحقيق الوضع الأفضل لصاحب تلك الرؤية من الطرفين.

ولما كان الوضع الأفضل في هذا الصراع يحقق للطرف الإسرائيلي حرباً وسلاماً ومفاوضة حتى الآن، فلم لا يدعونا ذلك لنبحث في الفارق الذي يتوافر في رؤيته واستخدامه للتعليم في الصراع معنا ولا يتوافر لدينا بالقدر نفسه؟ ألا يجوز أن يكون البحث في أسباب القدرة لديهم والإحباط لدينا أول طرق تغيير النتائج أو تبدلها؟

فترة الدراسة وأدواتها المنهجية

مر الصراع العربي - الصهيوني بمراحل عديدة أرجعها بعض الباحثين إلى الثلث الأول من القرن التاسع عشر[1] ويرجعها آخرون إلى أبعد من ذلك حين نشأ الخلاف بين اليهود والمسلمين في سنوات التكوين الأولى للدولة العربية الإسلامية في المدينة المنورة على عهد الرسول ﷺ[2]، ولكننا - بحكم التحديد اللازم لتكوين مفهوم حول دور التعليم في هذا الصراع -

سنحدد المراحل المعاصرة لهذا الصراع، والتي جاءت بعد إعلان الكيان الصهيوني للدولة العبرية عام 1948، في مقابل ما كان مع الطرف العربي من دول قطرية يعتبر دخولها في مواجهة مسلحة مع هذا الكيان تطوراً مهماً في مراحله التي تنقسم على النحو التالي: مرحلة الحشد الأيديولوجي والمواجهة المسلحة (1948 ـ 1973)، ومرحلة السلام المفاجئ (1977 ـ 1980)، ومرحلة السلام البارد (1981 ـ 1990)، ومرحلة المتغيرات الدولية والمحادثات متعددة الأطراف (1991 ـ 1993)، ومرحلة التسوية السياسية (1994 ـ وحتى الآن).

ورغم التشابك الواقعي بين هذه المراحل، فإن التمايز التاريخي بين وقائعها ونتائجها يجعل من الضروري وضع تصور لدور التعليم في كل منها بالنسبة إلى طرفي الصراع، وكشف ارتباط تلك النتائج بمدى فهمهما ورؤيتهما للصراع وإدارتهما الناجحة أو الفاشلة له وفق هذه الرؤية.

لكن تناول كل هذه المراحل، رغم أهميتها وضرورتها، عمل لا تستطيعه دراسة واحدة مهما بلغت قدرتها وأحسن الإعداد لها، وبالتالي سوف تقتصر هذه الدراسة على تناول المرحلة الأولى للصراع الخاصة بالحشد الأيديولوجي والمواجهة المسلحة التي استغرقت الفترة 1948 ـ 1973؛ وهي مرحلة مهمة لأنها:

1. شهدت معظم المواجهات المسلحة الرئيسية بين طرفي الصراع.
2. نقلت المقولات النظرية لدى طرفي الصراع إلى ميادين التطبيق

العملي، وجعلت الواقع الفعلي المنجز في ميادين القتال وميادين المواجهة الأخرى المحك والسبيل الوحيد للمراجعة في الرؤى، والتراجع عن الأخطاء، ومحاولات تحسين الأداء.

3. رسخت في العقل الجمعي لدى طرفي الصراع حدود الممكن والمستحيل في هذا الصراع، ورسمت الخطوط التي يمكن تجاوزها والأخرى التي لا يمكن التراجع وراءها لدى كل منهما.

أما عن باقي مراحل الصراع فيمكن تناولها من خلال دراسات أخرى.

ولجأت هذه الدراسة – من أجل تحديد دور التعليم ورؤية طرفي الصراع له في هذه المرحلة – إلى الوثائق الأساسية التي تعبر عن ذلك في الفكر التربوي الصهيوني، وما يمكن أن يكون تطبيقاً له في الواقع التعليمي.

أما على الجانب العربي فقد حاولت الدراسة تجنب الفكر القطري ولجأت إلى الوثائق الفكرية التي أنجزتها جامعة الدول العربية كمؤسسة قومية في هذا المجال، وعبرت بذلك عن الفكر الاستراتيجي العربي في المجال التعليمي. كما استعانت الدراسة ببعض البحوث والتقارير التي تتناول جانباً من الجوانب المساعدة على توضيح الحقائق أو الوقائع المتصلة بالدراسة.

موقع التعليم في المشروع الصهيوني

أولاً: الجهود التعليمية اليهودية قبل الحركة الصهيونية

هناك اهتمام ملحوظ بدور التعليم وموقعه في المشروع الصهيوني من قبل الحركات اليهودية قبل الإعلان الرسمي عن الحركة الصهيونية السياسية

عام 1897 . ويقتضي هذا الأمر معرفة بأهم الجهود التعليمية التي أثرت في تكوين الرؤية الذاتية لليهود قبل الحركة الصهيونية، وكيف استخدم التعليم لتوحيد الشتات اليهودي، وكيف أسهم في صياغة وتحديث الفهم اليهودي القائم على الأسطورة وتحويله إلى مصالح ورؤى قابلة للتحقيق.

1 . دور جماعة "كل شعب إسرائيل أصدقاء" في تحديث التعليم اليهودي

تأسست جماعة "كل شعب إسرائيل أصدقاء" في باريس عام 1860، وتمثلت أهدافها في «مساعدة كل يهود الدول وتخليصهم من الاضطهادات التي يتعرضون لها، والارتقاء بمستواهم الروحي والفكري»[3]. وأدت الجهود التي بذلتها تلك الجماعة، والمتمثلة في نشر المدارس اليهودية والدعاية الصحفية وجمع التبرعات المالية لمساعدة يهود الشرق، إلى خلق إحساس بوحدة المصير بين اليهود كما ذكر ذلك زفولون بيا هليفي في رسالة له من إيران إلى منتيفيوري في لندن قال فيها: «فبعد أن كانت نظم التعليم اليهودية التقليدية بالشرق إبان القرن التاسع عشر تعيش في حالة لا مثيل لها من الركود والتدهور»[4]، فإن ما بذلته الجماعة من نشر مدارس حديثة لها في وسط التجمعات اليهودية في كل من إيران واليمن والعراق وغيرها، رغم معارضة بعض الحاخامات لنظامها التعليمي الحديث، قد أدى إلى خلق نموذج جديد للشخصية اليهودية، حيث اتبعت «مناهج التعليم في مدارس جماعة "كل شعب إسرائيل أصدقاء" في العراق وإيران مناهج أوربية فرنسية»[5] مما أدى إلى التقليل من قوة تمسك اليهود بالتقاليد، وخلق نوع من الانقسام بين المحافظين والمجددين داخل

الجماعات اليهودية، وكانت قضية التعليم تشكل محور الخلاف الرئيسي فيما بينهما. واستلزم الاستمرار في السيطرة على الطائفة العمل بشكل من شأنه جذب اليهود إليها، فأسس الحاخام شمعون أجس عام 1905 في العراق مدرسة لتعليم اليهود بعض المهن التي يستطيعون الاشتغال بها، كما بذلت قبل ذلك محاولة لتدريس اللغات الأجنبية في المدارس اليهودية عام 1899، وحدث مثل هذا الأمر في مختلف طوائف اليهود في العراق وإيران واليمن وغيرها من دول وسط آسيا[6].

ولكن هذه التغيرات البنيوية المهمة داخل التنظيمات والقيادات والجماعات اليهودية في الشرق جعلت القيادة تتحول إلى أيدي الجماعات اليهودية الثرية لا الجماعات الدينية، الأمر الذي مكن هذه القيادات من أن تكون أكثر قبولاً وحظوة لدى السلطات المحلية وكذلك لدى سلطات الدولة العثمانية قبل سقوطها عام 1923[7].

2. التوجه نحو التعليم العبري الحديث

وعت الحركة الصهيونية الدور الموكل للتعليم في مشروعها السياسي وأهميته في توحيد الشعب اليهودي خلف مشروعها الاستيطاني، وفي الوقت نفسه وعت أهميته في حشد المجتمع اليهودي في الشتات في الدولة المنتظرة. لذلك بدأت تقلل من دور مدارس "كل شعب إسرائيل أصدقاء" التي ركزت مناهجها على التحديث فقط، وبدأت تركز في مؤسساتها التعليمية على تعليم اللغة العبرية في مدارس حديثة، وبدأ هذا النشاط منذ عام 1917 في سمرقند وامتد إلى أواسط آسيا حتى أوقفتها الحكومة السوفيتية في الفترة 1922 - 1923. ولكن أصبحت اللغة العبرية والأدب

العبري الحديث مادة أساسية بعد ذلك في مناهج التعليم بالمدارس اليهودية الحديثة في العراق عام 1921 ، وفي أفغانستان عام 1928 ، وغيرها من الجماعات اليهودية في الشرق .

ويوضح هذا جانباً من تطور دور التعليم في المشروع الصهيوني منذ القرن التاسع عشر وحتى بدايات القرن العشرين، وما أداه من تحول في الحياة الفكرية لطوائف اليهود في الشرق، وبخاصة من التقاليد اليهودية القديمة والارتكاز على الفكر الغيبي فقط، إلى تحديث الفكر اليهودي وتهيئته للقيام بدور محدد يخدم مصالحه من جهة، ويخدم من جهة أخرى تطور القوى الاستعمارية في أوربا التي تزايدت أطماعها في الشرق العربي خلال الفترة نفسها، ووجدت في اليهود قوة يمكن أن تساند مشروعاتهم الاستعمارية[8].

وننتقل الآن إلى مضمون الفكر الصهيوني ومكانة التعليم فيه، بعد أن كان الجهد السابق للحركات المختلفة بمنزلة تمهيد داخلي لميلاد تلك المرحلة التي شهدت توحيد الحركات اليهودية حول مشروع فكري وعملي محدد الرؤى والخطوات، تجعل للتعليم فيه مكانة ودوراً واضحين .

ثانياً: الصهيونية ومهمة تجسيد الأسطورة

ليس من مهمة هذه الدراسة التأصيل النظري فيما يخص الجانب السياسي من الفكر الصهيوني، لأنه استحوذ على اهتمامات باحثين عرب وأجانب من تخصصات مختلفة. ولكن يهمنا أن نحدد نقطة مهمة جعلت

من الصهيونية فكرة تتحلق حولها القوى اليهودية، ذلك لأنها سجلت كسباً مهماً للنجاح التقليدي في الفكر اليهودي الذي يحدد أرض فلسطين وطناً لليهود، وأن جمع يهود الشتات في هذه الأرض أصبح مرحلة مهمة تم التخطيط لها بعناية ودقة، واستخدمت في ذلك الكثير من الدعاوى والأساطير حول عقدة الاضطهاد ومجتمع الأغيار والشعب المختار لتحويل هذه الأسطورة إلى واقع[9].

كان النظام الرأسمالي الدولي يمر بمرحلة الصراع القلق التي عاشها في أواخر القرن التاسع عشر، فاستغلت الصهيونية هذا الصراع لصالحها، ومن ثم أصبحت هي الحل الاستعماري للمسألة اليهودية؛ وهي في الوقت نفسه الذراع الجديدة التي تخلق المسألة اليهودية في الشرق العربي الإسلامي ليتم استغلالها ضد مصلحة هذه المنطقة في الوقت المناسب. وقد أوضح هذه الصفة الاستعمارية للحركة الصهيونية المؤرخ الصهيوني ناحوم سوكولوف حين قال: «أن نكون صهيونيين في استعمارنا وروحنا وديننا»[10]. وقد جسدت الصهيونية فكرة العودة إلى أرض الميعاد، كما تمسكت بفكرة الوحدة العضوية بين البعث أو الإحياء والتراث، وأن المجتمع الواحد لابد من أن تربطه علاقة عضوية بالتراث، كما أنها صورت العلاقة بالأرض على أنها علاقة عضوية، فاليهودي الذي لا يعيش في أرض الميعاد يعيش منفياً بل هو «منقسم على نفسه موزع الولاء ممزق»[11]. والصهيونية في رأي حاييم وايزمان «قتال ضد الصحراء وكفاح التقدم والفاعلية والصحة والتعليم ضد الجمود والركود»[12].

ويعد مفهوما العمل اليدوي والعودة إلى الأرض، أهم مفاتيح فهم المشروع الصهيوني التي فرضتها سياسة الاتحاد العام للعمل اليهودي (هستدروت)، الذي أسسه عام 1920 ديفيد بن جوريون المعبر الحقيقي عن تجسيد الفكر الصهيوني في الواقع، من خلال إنشاء المستعمرات الزراعية، وإنشاء نظام التعليم اليهودي الشامل باللغة العبرية، والذي اعتبر العنصر الجوهري في بناء مفهوم الوطن القومي لليهود في فلسطين، كما ساعد التعليم على خلق روح قومية بين المهاجرين اليهود القادمين من الشتات.

وهكذا بدأ النظام التعليمي اليهودي يحدد له مكاناً في الفكر الصهيوني عندما بدأ هذا الفكر يجد موطئ قدم له في فلسطين، حيث اعتبر ذلك الموطئ مهداً لبناء الوطن القومي لليهود في فلسطين، كما حدده المؤتمر الشهير في بال بسويسرا عام 1897 من خلال البرنامج التالي[13]:

1. تشجيع استيطان العمال الزراعيين والصناعيين اليهود في فلسطين وفقاً لخطط ملائمة.

2. تنظيم اليهود وربطهم جميعاً عبر مؤسسات ملائمة على الصعيدين المحلي والعالمي.

3. اتخاذ خطوات تمهيدية للحصول على موافقة الدول حينما يكون ذلك ضرورياً لتحقيق أهداف الصهيونية.

وقد استخدم التعليم في هذا المشروع لحل عدد من المشكلات التي واجهته في البداية مثل مشكلة الأصول الحضارية المتعددة في المجتمع الإسرائيلي، ومشكلة نشر الوعي اليهودي وتعميقه، ومشكلة إحياء اللغة

العبرية القديمة للمهاجرين الجدد، ومشكلة التطبيع المهني لليهود المهاجرين إلى فلسطين. ونعرض في المحور التالي ركائز التعليم الفكرية والعقائدية في المشروع الصهيوني.

ثالثاً: الركائز الفكرية للتعليم في المشروع الصهيوني

تتمثل السمة الأساسية للكيان الصهيوني الذي ولد عام 1948 في أنه كيان استيطاني مكون من مهاجرين أتوا من بيئات جغرافية مختلفة تصل إلى «102 دولة ويتكلمون 82 لغة»[14]. وكان هذا الاختلاف أحد أهم التحديات التي واجهت الفكرة الأساسية للصهيونية التي دعت إلى قيام إسرائيل "كدولة يهودية نقية"، لذلك كان من المهم إعادة تأهيل المهاجرين الجدد وتربيتهم تربية روحية وعقائدية واحدة قائمة على فكرة النقاء العنصري. وكان لابد من وضع نظام تعليم قوي وقادر على القيام بهذه المهمة المصيرية للدولة الناشئة. ويوضح أحد هاعام دور التربية بقوله: «إن الحياة القومية الكاملة تتضمن شيئين اثنين: أولاً فسح المجال للقدرات المبدعة للأمة من خلال ثقافة قومية خاصة بها، ثانياً نظام من القيم يمكن من خلاله لجميع أفراد الأمة أن يتشربوا تلك الثقافة وينصهروا بها فيكون تأثيرها عليهم ظاهراً في حياتهم وأفكارهم الفردية والاجتماعية»[15].

ويتصدى بن جوريون – مهندس بناء الكيان الصهيوني – لهذه المشكلة ويرى أن حلها يمكن أن يتحقق بثلاثة طرق أولها وأهمها: «التربية اليهودية كشرط جوهري للوجدان المشترك بين يهود العالم، وتعتبر التوراة أعظم أثر يهودي وأثمنه من الوجهتين القومية والتاريخية»[16].

1. دور المؤتمرات الصهيونية

ومما يوضح أهمية دور التعليم ومكانته في الفكر الصهيوني ما جاء في نصوص المؤتمر الصهيوني الثالث والعشرين عام 1951، الذي يمثل أول مؤتمر صهيوني يعقد بعد قيام الدولة، حيث يقول فيه بهذا الشأن ناحوم جولدمان رئيس المؤتمر: «إن أحد الأهداف العامة للحركة الصهيونية هو تثقيف اليهود خاصة الشباب منهم في كل مكان، ولا يعني ذلك تعليمهم اللغة العبرية فقط بل تعليمهم التاريخ اليهودي»[17].

وفي المؤتمر نفسه يرى إلياهو كوهين أن مصير إسرائيل يرتبط بإيجاد جهاز حقيقي لتنفيذ التعليم والتربية حسب المبادئ الصهيونية. ويرى ناحوم نير «أن الثقافة القومية التي ينبغي أن يتلقاها الطالب اليهودي ويجب أن تكون في البيت والمدرسة والشارع بحيث تسود الروح اليهودية في كل بيت وتخترق الحياة اليومية في كل مكان»[18].

ويؤكد المؤتمر الصهيوني السابع والعشرون عام 1968 بوضوح «أن نشر التربية اليهودية وإدخال معرفة التراث الإسرائيلي إلى كل منزل يهودي ضرورة قومية عليا من أجل ضمان كيان شعب إسرائيل»، وأقر المؤتمر «أن تحقيق الصهيونية يبدأ في بيت كل صهيوني، وينبغي على كل صهيوني أن يتعلم العبرية، ويمنح أولاده تربية يهودية عبرية قائمة على تراث إسرائيل وعلى مركزية دولة إسرائيل»[19].

أما المؤتمر الصهيوني الثامن والعشرون[20] الذي عقد عام 1972 - أي قبيل حرب تشرين الأول/ أكتوبر 1973 وعلى مشارف نهاية المرحلة

التاريخية التي تتناولها الدراسة - فقد ناقش في أكثر من موضع قضايا متعلقة بتربية الشباب الإسرائيلي داخل إسرائيل وخارجها تربية صهيونية عرض لها رئيس اللجنة التنفيذية للمؤتمر آربية ل. بينكوس في محاضرة له أمام المؤتمر قال فيها: «لقد اعتبرت الصهيونية منذ فجر شبابها التربية اليهودية أساساً ودعامة، وكلما ازداد الضياع ازدادت الحاجة إلى التربية. . . ويلقي التغيير في المناخ مهمة إضافية على الصهيونية، فهو لا يخفف عنا ويجب على الصهيونية معالجة هذه المشكلة على ثلاثة صعد: الصعيد الأول: ما مضمون التربية اليهودية وهدفها؟ والصعيد الثاني: كيف ينبغي للطائفة معالجة هذه المشكلة اليهودية؟ والصعيد الثالث: ما الواجب الشخصي لكل صهيوني؟». ويضيف بينكوس أن التربية اليهودية يجب أن تمنح الفتى الإحساس بالثقة بأنه ينتمي إلى جماعة باختياره؛ جماعة خاصيتها في أنها تثريه بالقيم، وأن انتماءه إليها يمكنه من المساهمة فيها. إن التاريخ اليهودي واللغة العبرية ليسا أمرين فنيين لنقل المعرفة بل هما وسيلتان لنقل التراث اليهودي بكل ما فيه من أمور ملموسة[21].

وقد استغرقت التربية الثقافية الصهيونية معظم أعمال هذا المؤتمر الذي ناقش عدة تقارير عن ضرورة التربية الصهيونية للشباب في المنفى أو الشتات، أي خارج إسرائيل، وضرورة ربط الشباب اليهودي بالحركة الصهيونية عن طريق التربية. وقد اتضح ذلك في قرارات المؤتمر التي تطرقت إلى التربية في بنود كثيرة، ففي البند 19 عن واجبات الصهيوني الفرد يقرر المؤتمر في الفقرة (ز) «تعلم العبرية، وتوفير التربية اليهودية للأطفال وإعدادهم للهجرة، وتطبيق الفكرة الصهيونية في حياتهم»[22].

وفي البند رقم 3 عن توجهات فكرية للعمل الإعلامي يذكر المؤتمر في قراراته فقرة (ب) أن «الأهداف الأساسية للحركة الصهيونية هي: الهجرة إلى البلد والاستيطان فيه، وتحقيق "برنامج القدس" من أجل جمع الشعب اليهودي في وطنه التاريخي أرض إسرائيل. ولهذا فإن مهمات المنظمة الصهيونية في الحقل الإعلامي والتربية الصهيونية تكتسب أهمية مضاعفة».

أما الفقرة (ز) فتقول بصراحة «إن شرح خاصية الحركة الصهيونية يقتضي تحديد واجبات الصهيونيين وحقوقهم... وعلى الصهيونيين أن يجعلوا من واجبهم ربط معبدهم الشخصي بإسرائيل كمهاجرين محتملين. وهم ملزمون بتعلم اللغة العبرية، وتربية أطفالهم التربية اليهودية الصهيونية لإعدادهم للهجرة».

وفي البند 91 عن واجبات الصهيوني نحو اللغة العبرية والتربية اليهودية، يؤكد المؤتمر الصهيوني ما يلي[23]:

أ. إن واجب كل صهيوني تعلم تقاليد الشعب والإلمام بها، ويجب أن تكون اللغة العبرية اللغة الثانية لكل يهودي في المنفى. وبواسطة اللغة العبرية تنمو ثقافة الشعب، ويتم إغناء حياة اليهود الروحية في الشتات، ويتم إعداد الذين يتعلمونها للهجرة.

ب. من واجب كل صهيوني منح أبنائه التربية اليهودية والصهيونية، ولا يمكن لأي صهيوني لا يغرس في أبنائه تربية يهودية وصهيونية أن يشغل أية وظيفة في الحركة الصهيونية.

وفي البند 96 يحدد المؤتمر الأهداف الرئيسية للتربية اليهودية فيما يلي: «يجب أن تكون مركزية إسرائيل والتثقيف بالهجرة الهدف الرئيسي للتربية اليهودية والصهيونية في جميع أطرها ويجب على الصهيونية الكفاح من أجل هذا الهدف»[24].

هكذا يتضح دور التعليم ومكانته لدى المفكرين والساسة في الحركة الصهيونية، واعتباره مركز الثقل في الحركة الصهيونية بعد تأسيس الدولة وقيامها. ويمكن أن نحدد ذلك أكثر من خلال التعرف على مصادر الأهداف التي يستمد منها التعليم في إسرائيل هذه النظرة، ثم تحديد هذه الأهداف قبل الانتقال إلى الخطوات العملية التي اعتبرت تنفيذاً لهذا الخط والمرتكزات الفكرية العامة.

2. مصادر أهداف التعليم في إسرائيل

تشمل مصادر أهداف التعليم في إسرائيل ما يلي[25]:

أ. الدين اليهودي بوصفه تجسيداً لمعتقدات اليهود وحاملاً لتراثهم عبر التاريخ.

ب. الحضارة الغربية بمقدار ما هي حضارة عقلانية علمية.

جـ. الحركة الصهيونية كخلاصة تاريخية للتفاعل بين الدين اليهودي والحضارة الغربية والناتجة عنها قيم معينة، كالريادة والعمل المنتج والعدالة الاجتماعية.

هذه هي البنود التي يمكن اعتبارها المصادر الرئيسية لأهداف التعليم في إسرائيل، وهي تربط بين الدين اليهودي والحركة الصهيونية والحضارة الغربية في خليط يمكن التعرف عليه من خلال عرض لهذه الأهداف كما جاءت في قانون التعليم الإسرائيلي المعلن عام 1953 والذي يجسد اعتبار «الصهيونية للتربية أحد أهم الأسس التي تقوم عليها مهمة بناء جيل ومجتمع صهيوني موحد يزيل التناقضات بين اليهود الشرقيين والغربيين»[26]. وينص القانون المذكور على أن أهداف التعليم تتمثل في «إرساء الأسس التربوية على قيم الثقافة اليهودية ومنجزات العلم، وعلى محبة الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهودي، وعلى ممارسة الأعمال الزراعية والحرفية وعلى التهيئة لوجود رائد، والعمل على تشييد مجتمع تسوده مبادئ الحرية والمساواة والتسامح والتعاون ومحبة الجنس البشري»[27].

وقد سهلت هذه الأهداف مهمة وضع الأسس التربوية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في إسرائيل أمام واضع السياسة التعليمية من خلال ما يلي[28]:

أولاً: تعميق الوعي اليهودي.

ثانياً: التربية على أسس القومية اليهودية.

ثالثاً: الاهتمام بدور اللغة العبرية من أجل الحفاظ على التراث اليهودي وبعثه وتعميقه بين الشباب الإسرائيلي.

رابعاً: ترسيخ جذور الشباب في ماضي الشعب اليهودي وتراثهم التاريخي لخلق أجيال إسرائيلية تؤمن بالمعتقدات الصهيونية التي

اعتنقها جيل المؤسسين الرواد من الصهاينة، وذلك بالتأكيد على الريادة وتصوير الرواد الأوائل من مؤسسي الدولة كنماذج للاقتداء بهم.

خامساً: التعلق بالأرض، ويرتبط هذا الهدف مع ضرورة تكوين مجتمع يتوحد فيه الشتات اليهودي ويلتصق به.

وتوضح هذه الأهداف المعلنة للتعليم في إسرائيل مدى الارتباط بين مفاهيم الفكر الصهيوني القائم على أسس عنصرية الدولة العبرية ونقائها، ومهمة التعليم في تأسيس وبناء أجيال تؤمن بهذا الفكر وتتمسك بالعناصر الأساسية فيه من خلال ربطها بالأرض وتأكيد إيمانها بالحق التاريخي في أرض الميعاد، وأن فكرة الخلاص تكمن في التجمع بعد الشتات والتوحد حول ثقافة واحدة بعد الانتماء لثقافات دول الشتات، مع إظهار صورة تفوق الإسرائيليين الصهاينة بوصفهم امتداداً للحضارة الغربية المتفوقة، وتقزيم الصورة العربية وتشويهها في وجدان الشباب الإسرائيلي من خلال تقوية فكرة الاضطهاد والتعذيب التي عاشها اليهود من قبل، والمقاومة المنتصرة لهم رغم صعوبة ما واجهوه على مر التاريخ.

لقد كرست الصهيونية هذه الأفكار في أهداف التعليم، وحاولت أن يكون هذا التعليم سلاحاً لبث عقيدتها في نفوس النشء من المهاجرين اليهود، وكان ذلك أمراً صعباً في التنفيذ العملي من خلال واقع يعارض هذه الطموحات، سواء من داخل الجاليات اليهودية في الشرق أو الواقع العربي المحيط بالأرض التي حددتها لقيام الدولة العبرية. ومع هذا فإنهم وضعوا برنامجاً عملياً معتمداً على عنصري الهجرة الكثيفة لفلسطين

والاستيطان فيها وقيام نظام تعليمي عبري يمهد لقيام الدولة ويسبقها بزمن طويل.

رابعاً: الوسائل والتطبيقات التربوية للمشروع الصهيوني

اعتمدت الوسائل والتطبيقات التربوية للمشروع الصهيوني على محورين هما:

- الاستيطان الكثيف بفلسطين.
- إنشاء نظام تعليمي عبري يسبق قيام الدولة ويمهد لها.

ولما كان موضوع الاستيطان بتفاصيله المحزنة – رغم أهميته وخطورته – لا يدخل ضمن اهتمامات هذه الدراسة فإننا سنعرض للمحور الثاني، بالإضافة إلى موضوع آخر يرتبط به وهو مناهج المدارس اليهودية كتطبيق للفكر الصهيوني.

1. إنشاء نظام تعليمي عبري يسبق قيام الدولة ويمهد لها

يشير تقرير وضعته لجنة أمريكية عن التعليم في الشرق الأوسط عام 1945، ونشر باللغة العربية عام 1949، بعد أن أعد بصورته الكاملة ما بين عامي 1946 و1947 إلى أن «التعليم العبري أدخل في فلسطين على يد اليهود الأوربيين الذين وجهوا عنايتهم ليهود فلسطين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر حين كان عدد اليهود هناك نحو 25 ألفاً، وكان الذين يقومون بتأسيس المدارس الأفراد والجمعيات الإسرائيلية الخيرية والهيئات

الإسرائيلية الوطنية التي نشأت في روسيا القيصرية في العقد التاسع من القرن التاسع عشر، وكانت تسعى إلى استعمار فلسطين وإحياء التقاليد اليهودية فيها. وكان التعليم في أكثر هذه المدارس بلغة البلاد التي ينتمي إليها مؤسسوها. بيد أن بعضها أخذ يدرس المواد بالعبرية خصوصاً تلك التي كانت ترعاها جمعيات روسية الأصل. . . والتي كانت شديدة الاهتمام بإحياء العبرية. . . وكان من الطبيعي أن يصطدم مجندو التعليم بالعبرية – إن عاجلاً أو آجلاً – بأولئك الذي يدرسون باللغات الدارجة، وقد كانت نتيجة هذا الصدام الذي ظهرت بوادره قبيل الحرب العالمية الأولى أن تشكل مجلس التعليم اليهودي (فادهكتك) واستولى عام 1914 على 12 مدرسة وجعل العبرية لغة التدريس فيها»[29].

ويوضح هذا التقرير إذن أن التعليم العبري في فلسطين لم يبدأ إلا في أواخر القرن التاسع عشر، وأن عدد اليهود بها كان 25 ألفاً فقط، وأن المدارس العبرية لم تبدأ إلا بعد تشكيل مجلس التعليم اليهودي على عدد منها عام 1914، أي أثناء الحرب العالمية الأولى. ويوضح التقرير فيما بعد ذلك أن أول مدرسة ثانوية عبرية أنشئت في فلسطين عام 1905 في تل أبيب ثم أنشئت مدرسة أخرى في القدس ومدرسة ثانوية صناعية في حيفا عام 1914.

كما يوضح التقرير أنه بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى عام 1918-1919، بلغ عدد المدارس الإسرائيلية 94 مدرسة وعدد تلاميذها 10172 تلميذاً، وتولت الإشراف عليها الهيئة التنفيذية الصهيونية. وتمكنت

الطائفة اليهودية من الحصول على موافقة سلطات الانتداب البريطانية على الاعتراف بالنظام التعليمي الصهيوني، بوصفه نظاماً مدرسياً عاماً لليهود. وانتقل الإشراف على هذه المدارس عام 1932 من الوكالة اليهودية التي كانت تشرف عليها بعد الهيئة التنفيذية الصهيونية إلى "الفادليبومي"؛ أي المجلس الوطني ليهود فلسطين[30].

ويذكر التقرير أن لجنة المعارف التنفيذية في "الفادليبومي" تتألف من ستة أعضاء - يمثلون الفادليبومي - واحد لكل حزب أو اتجاه سياسي، وممثل للوكالة اليهودية، وممثل للإدارة المركزية للمدارس الريفية، وعضو لإدارة المعارف الحكومية لا يخول له التصويت[31].

ويوضح التشكيل ثقل الفكر السياسي الصهيوني الذي تمثله الأحزاب السياسية والوكالة اليهودية، كما يوضح الاهتمام بالتعليم الزراعي، حيث كان للمدارس الريفية أو الزراعية ممثل مستقل بالمجلس؛ وهو ما يعكس الاهتمام بالزراعة والأرض في الفكر الصهيوني.

ويوضح التقرير صورة لنظام التعليم العبري بقوله إنه «يتميز بشدة مرونته، وسلطات المعارف المحلية فيه شديدة الاهتمام بمدارسها. . . وتستمتع الأحزاب الثلاثة (التي كانت موجودة فقط في حينه) بقدر كبير من الحرية والسلطة في ترشيح مفتشيها ومديريها ومعلميها، وتقرير المسائل الخاصة بمناهجها. . . وعلى النقيض من النظام المدرسي العربي، تسود اللامركزية في أقصى معانيها النظام المدرسي اليهودي، ويترك باب الحرية للأفراد والجماعات مفتوحاً على مصراعيه للبت في الأمور بغير تدخل من سلطة أعلى»[32].

كما يوضح التقرير مقارنة متعمدة بين نظامي التعليم العبري والعربي لا تخلو من دلالة يحاول أن يلقي بها أمام المطلع عليه، وهي صورة المجتمعين العربي والصهيوني كما يعكسها النظام التعليمي في كل منهما داخل بلد واحد هو فلسطين، التي جمعت بين نظام تعليم للعرب ونظام تعليم لليهود كل منهما مستقل عن الآخر. وطبقاً لهذا التقرير بلغ عدد الطلبة الدارسين في المدارس العبرية بأنواعها المختلفة حوالي 66739 طالباً في العام الدراسي 1942 ـ 1943 [33].

أما بالنسبة إلى السلم التعليمي لليهود فيشمل «بساتين الأطفال (رياض الأطفال)، والمدارس الابتدائية، والثانوية، وكليات المعلمين، والمدارس المهنية، والجامعة العبرية، ومدرسة حيفا الصناعية يضاف إليها مدارس مسائية تكميلية للعمال ومدارس أولية مسائية» [34].

ويشير التقرير إلى أن مدارس رياض الأطفال تضم السواد الأعظم من أطفال اليهود، وأن مدة الدراسة بالابتدائي والثانوي 12 عاماً، منها ثمانية أعوام للمرحلة الابتدائية وأربعة أعوام للمرحلة الثانوية. أما المواد التي يمتحن فيها تلاميذ المدارس الابتدائية وهي الإنشاء العبري والتوراة والرياضيات واللغة الإنجليزية، فيما يشمل امتحان المدارس الثانوية مواد الإنشاء العبري والتوراة واللغة الإنجليزية والرياضيات كمواد أساسية، وهي تقريباً نفس مواد المرحلة الابتدائية. كما يؤدي طلاب القسم الأدبي امتحاناً في التلمود والأدب العبري والتاريخ، أما شعبة العلوم فيؤدي طلابها – علاوة على ما سبق – امتحاناً في مواد الرياضيات العليا والطبيعة والكيمياء، أو يستبدل الطالب الطبيعة بالأحياء [35].

ويوضح التقرير أن عدد المدارس اليهودية ارتفع من 37 مدرسة في العام الدراسي 1920 ـ 1921 إلى 651 مدرسة في العام الدراسي 1944 ـ 1945 فيها 3652 معلماً، كما زاد عدد طلابها من 12830 طالباً إلى 79441 طالباً. هذا بخلاف المدارس الأهلية الإسرائيلية التي لم تخضع للإحصاء، أما إذا احتسبت فيكون الإجمالي 903 مدارس بها 99440 طالباً، وهو ما يمثل 19٪ من جملة اليهود في فلسطين بالسنة نفسها[36].

2 ـ المدارس اليهودية ومناهجها تطبيقاً للفكر الصهيوني

إن أهم ما يلفت الأنظار في المدارس الإسرائيلية بفلسطين، أن لغة الدراسة في المواد كافة هي العبرية، وأن هناك عناية شديدة في جميع مراحل التعليم بالدراسات الدينية، وقد جعل التعليم الديني أساس الصهيونية وتقدمها[37]. ونتناول فيما يلي مدارس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية كلاً على حدة.

أ. مدارس رياض الأطفال: تعد هذه المدارس، والتي تعرف باسم بساتين الأطفال أولى مراحل التعليم، وكان التركيز عليها شديداً في برامج التعليم بوصفها مدارس موحدة لأطفال نشؤوا في بيئات وأسر مختلفة. ويوضح ذلك التقرير المشار إليه آنفاً بقوله: «لما كانت فلسطين اليهودية (يقصد الجانب اليهودي من فلسطين) يؤمها سكان مختلفو اللغات، وقدموا إليها من بلدان متباينة الأوساط والبيئات، فإن لبساتين الأطفال فيها أهمية عظيمة، لما يتوافر فيها من العوامل الموحدة لحياة الأطفال الناشئين. ففضلاً عن أنها حلقة الاتصال بين

المدرسة والبيت، تسد ما بينهما من فجوات تكون ذات أثر فعال في تهويد الأطفال الذي يتكلمون في بيوتهم لغات غير العبرية، أن يلموا باللغة التي يتلقون بها مواد دراساتهم في المستقبل»[38].

هذا هو الدور المهم الذي كانت تقوم به مدارس رياض الأطفال؛ لذلك كان يدخلها كل الأطفال قبل سن المدرسة الابتدائية، بوصفها بوتقة لصهرهم في العقيدة الصهيونية لغة وفكرة وتطبيعاً اجتماعياً. هذا في الوقت الذي لم تكن فيه المدارس الابتدائية أو غيرها متوافرة للأطفال العرب في فلسطين أو في معظم الدول العربية الأخرى.

أما هذه المدارس (البساتين) في المستعمرات فقد كان الطفل «يودع فيها إثر ولادته مباشرة في قسم الحضانة (ويطلق عليه اسم قرية الأطفال)، حيث يبقى إلى إتمام الدراسة الرسمية أي إلى نهاية السنة الثامنة الابتدائية عادة. ويسمح للوالدين بزيارة أطفالهم في ساعات معينة أثناء النهار غير أن العناية بالطفل وتربيته من المهد إلى الرشد تسند إلى جماعة مدربة تدريباً فنياً»[39].

هؤلاء هم أطفال المستعمرات (جيل الصابرا) الذين نشؤوا بلا أسرة ولا انتماء إلا للدولة العبرية، وهم أشد الصهاينة تعصباً. وقد كانوا جنود الجيش الإسرائيلي في حرب عام 1956 وضباط حرب 1967، كما كان بعضهم قادة الجيش الذي حارب عام 1973، أما في الوقت الراهن فمعظمهم في الصفوف العليا من قيادات الجيش والأحزاب

السياسية في إسرائيل. ونجدهم بحكم تربيتهم في المستعمرات ومدارسها أكثر تعصباً وأشد كرهاً للأغيار بعامة وللعرب على وجه الخصوص، كما أنهم يمتازون بالغرور الزائد وتمسكهم بعقيدة التفوق الصهيوني.

ب. المدارس الابتدائية: تستغرق الدراسة بالمدارس الابتدائية مدة ثماني سنوات، وتتبع عادة حزباً سياسياً أو اتجاهاً دينياً معيناً يشرف وينفق عليها؛ ويظهر الجدول (1) منهج الدراسة في المدارس الابتدائية للعام الدراسي 1945ـ1946.

وقد يختلف عدد بعض حصص المواد – وخاصة المواد الدينية واللغة العبرية – في بعض المدارس التي تخضع للأحزاب الحديثة عن العدد السابق، لكن هذه الخطة تعبر عن الاتجاه العام الذي كان يحكم فكر من وضع البرامج التعليمية، وكان لكل حزب لجنة تعليمية مركزية خاصة تضع الجداول والمواد. ويوجه الاهتمام في دراسة التاريخ إلى نشاط الشعب اليهودي على مر العصور، وتبدأ دراسة التوراة بقصص تحكى أو تقرأ في السنتين الأولى والثانية، ويتدرج منها التلاميذ إلى ما هو أصعب من الكتب بما في ذلك التفاسير في السنوات العليا؛ ويشمل "مشتاح" أقوال الزعماء الدينيين في العصور الأولى من التاريخ الميلادي، ويحتوي منهاج اللغة العبرية على مقدار وافر من آدابها.

الجدول (1)

منهج الدراسة بمدارس البنين الابتدائية العبرية للعام الدراسي 1945 - 1946

المادة	الحصص الأسبوعية							
	الأولى*	الثانية*	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة
التوراة	–	–	6	5	6	5	5	4
لغة عبرية	–	–	6	7	5	4	4	5
(مشتاح) تعاليم دينية	–	–	–	–	–	–	2	2
جغرافيا ودراسة الطبيعة	–	–	6	4	4	4	4	4
تاريخ	–	–	–	–	2	2	3	3
حساب	–	–	4	4	5	5	5	5
رسم وصنع نماذج	–	–	–	2	2	2	2	2
أناشيد	–	–	2	2	2	2	1	1
فلاحة البساتين	–	–	–	2	2	2	1	1
تربية دينية	–	–	2	2	2	2	2	2
لغة إنجليزية	–	–	–	–	5	5	4	4
المجموع	24	24	26	28	35	33	33	33

المصدر: رودروك ماثيوز ومتى عقراوي، تقرير التربية في الشرق الأوسط العربي، صادر عن مجلس التعليم الأمريكي بواشنطن، ترجمة أمير هيطر (بيروت: المطبعة العصرية، 1949)، ص 312.

* توزيع الحصص في السنتين الأولى والثانية تقوم به كل مدرسة على حدة.

أما دراسة معالم الطبيعة فأساسها عملي وأكثره بالملاحظة، وفيما يتعلق بالأعمال اليدوية للبنين هناك أسس عامة لهذه الأعمال ويؤم الأطفال هذه المراكز للتدريب في أعمال تستعمل فيها الأخشاب والمعادن، وتوفر المدارس وجبة غذائية ساخنة للأطفال ويتدربون

على أعمال الطهي بمطبخ المدرسة، أما المدارس التي لا يوجد بها مطابخ فيرسل إليها الغذاء من المدارس المجاورة أو من أحد المطابخ المركزية. كما أنشئت أندية للعناية بالأطفال موقعها في بعض المباني المدرسية أو في بيوت مستأجرة ولكل ناد رئيس يشرف عليه، هو عادة طالب في أحد المعاهد العليا، وتتوافر في الأندية للتلاميذ فرص الدراسة تحت إشراف أشخاص يعينون لهذا الغرض. كما تتوافر الألعاب والصناعات اليدوية، والمطالعة، وتقدم لهم وجبة مسائية مغذية قبل عودتهم لمنازلهم، فضلاً عن ذلك توجد ملاعب فسيحة في الهواء الطلق، يشرف عليها مدربون رياضيون[40].

كل هذا الاهتمام يلقاه طفل المدرسة الابتدائية سواء من حيث البرامج التعليمية التي تركز - كما هو واضح - على اللغة العبرية وتعلم التاريخ اليهودي، أو من حيث الدراسات العملية التي تشمل التدريب المهني في الورش الصناعية، أو في المزارع الجماعية حسب نوع المدرسة والحزب الذي يشرف عليها. وفي الوقت نفسه، تتم العناية بتغذية الأطفال والاهتمام بالنواحي الجسدية والصحية لهم بوسائل عديدة منها التدريب الرياضي واللعب سواء داخل المدرسة أو في الأندية أو الملاعب المفتوحة، وبالتالي يتمتع الطفل بالطبيعة خلال مرحلة طفولته في الوقت الذي يجد الجميع مهتماً به خارج المنزل حيث يقضي معظم الوقت عن قصد، فيتعلم الاعتماد على النفس وتكوين صداقات ويكتسب مهناً وخبرات علمية وعملية واسعة، فينمو محباً لما تعلمه ومحباً لمن علمه ولمكان تعلمه على السواء.

ونسأل إذا كان ذلك في مرحلة ما قبل إعلان الدولة عام 1948، فكيف كان حال مدارسنا نحن العرب سواء في فلسطين أو خارجها في ذلك الوقت؟ وهل تصبح المقارنة عادلة بين ناتج هذه المدارس وتلك؟

جـ. المدارس الثانوية : توجد مدارس ثانوية تشتمل على المرحلة الابتدائية أيضاً ومدة الدراسة بها 12 عاماً كاملة، وعادة ما يكون عدد السنوات الدراسية في المدارس الابتدائية ثمانياً والثانوية أربعاً، إلا أن هناك مدارس ثانوية تبدأ بالسنة الخامسة وتحتسب السنوات الأربع الأولى مرحلة استعدادية، كما يوجد عدد آخر من المدارس الثانوية التي تبدأ بالسنة السابعة، وبذلك يكون هناك ثلاثة أنواع من المدارس في إسرائيل في تلك الفترة. وللطالب شيء من الاختيار في السنتين الأخيرتين من الدراسة الثانوية بين شعبتي الآداب والعلوم، كما يدرس الطالب الأحياء، والزراعة النظرية والعملية، والعلوم التجارية. ويعبر الجدول (2) عن منهج الدراسة بهذه المدارس[41].

يوضح الجدول المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب، في مدرسة هرتزليا الثانوية بتل أبيب للعام الدراسي 1945 ـ 1946، ضمن المنهج الذي يتضح منه أن واضعيه حاولوا فيه التوفيق بين مطالب التربية الغربية النظرية وحاجات الصهيونية في فلسطين. وتجدر الإشارة إلى أن كل طالب وطالبة في نهاية مرحلة التعليم الثانوية، عليه أن يقضي سنة في الخدمة الوطنية (العسكرية) مادام لائقاً صحياً لها، وقد كان الغرض من هذا الإجراء خفض وطأة العجز في الأيدي العاملة في المستعمرات، وتمهيد السبيل للناشئين والناشئات لتعويدهم الحياة العسكرية أو العيش في المستعمرات.

الجدول (2)

منهج دراسة مدرسة هرتزليا الثانوية بتل أبيب للعام الدراسي 1945 - 1946

المادة	الحصص الأسبوعية													
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة			السنة السابعة			السنة الثامنة		
						زراعة	رياضة	أدب	زراعة	رياضة	أدب	زراعة	رياضة	أدب
التوراة	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
التلمود	2	2	2	2	2	-	2	2	-		2	-	-	4
قواعد اللغة	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-
لغة عبرية	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5	5	6
الأدب العام	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
جبر وهندسة	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	6	4
طبيعة	-	-	-	-	3	2	2	2	2	5	2	2	5	1
كيمياء	-	-	-	-	-	2	2	2	2	4	1	2	2	-
تاريخ	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	4
جغرافيا	2	2	2	2	-	-	2	2	2	2	2	-	3	2
علوم طبيعية	2	2	2	2	2	2	-	-	2	2	2	4	1	1
رسم	2	2	2	2	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-
هندسة وصفية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
لغة إنجليزية	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6
لغة عربية وفرنسية	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	3	-	-	-
موسيقى	2	2	2	2	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-
أشغال يدوية	4	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
تربية بدنية	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
علم التربة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
زراعة عامة	-	-	-	-	6	-	-	6	-	-	-	3	-	-
المجموع	33	33	33	33	40	30	34	40	30	38	35	36	35	36

المصدر: المرجع السابق، ص 370.

بالإضافة إلى ذلك يوجد نظام مهم للتعليم المهني، وهو أساس التعليم العبري في فلسطين حيث نشأ عام 1870 حينما أنشئت مدرسة مكفا إسرائيل الزراعية «وكان الغرض من إنشاء هذه المدرسة، إعداد

عمال زراعيين من اليهود في فلسطين في زمن لم يكن فيه لليهود مستعمرة واحدة زراعية في البلاد»[42].

ويلغت مساحة الأراضي التي تمتلكها هذه المدرسة 650 فداناً كانت قد منحتها إياها الحكومة العثمانية، وهناك كذلك مدرسة خضوري التي أسسها أحد أغنياء يهود بغداد، كما توجد مدارس زراعية للبنات والبنين في أماكن عديدة وعدد من المدارس الصناعية. وتنقسم ساعات العمل الأسبوعية في هذه المدارس مناصفة بين الجزء النظري العام والجزء العملي، كما توجد مدارس أخرى دينية للتوراة والتلمود «تعنى بالتربية الدينية والمدارس الخصوصية الابتدائية لزعماء الدين وهي أكثر معاهد التعليم الإسرائيلية تحفظاً وأشدها تمسكاً بالأصول الدينية، ولغة الدراسة فيها إما العربية أو العبرية»[43].

من هذه التكوينة العقائدية نشأت التربية الصهيونية التي اعتبرت التعليم أساساً لغرس العقيدة وممارسة التعصب الصهيوني، كما أنها اعتبرت التعليم وسيلة لتذويب الفوارق العرقية والثقافية لمهاجري الشتات، وأساساً لبناء مجتمع متجانس ثقافياً ومتمكن عقائدياً ومترابط في مواجهة ما يحيط به من خطر. ولقد حاولت معظم مناهج التعليم التركيز على هذا الخطر وتجسيده في خيال الأطفال والمتعلمين، فالخطر يوحد الجميع ويجعل طاقات المجتمع في حالة استنفار دائم. كما أن هذه التربية لم تكن بعيدة عن الواقع، فهي تغرس الأطفال من سن المرحلة الأولى في أعمال زراعية وصناعية وتدريبات رياضية، لبناء قدراتهم وذواتهم بشكل يمكنهم من مواصلة العمل والتعليم في الوقت نفسه؛ وهو ما تحتاجه الصهيونية وتحرص عليه في مرحلة بناء الدولة.

موقع التعليم في المشروع العربي

في مقابل المشروع الصهيوني، هل كان ثمة مشروع عربي متكامل التوجه والفكر يتفهم دور التعليم وأهميته في بناء الحضارة العربية وحمايتها؟

لازالت الإجابة عن السؤال مثار جدل وخلاف، فبعضهم يرى أن ثمة إرهاصات واضحة لهذا المشروع، رغم الكثير من الصعوبات التي نشأت لدى أطراف المنظومة العربية على المستوى القطري، حيث كانت معظم هذه الأقطار مازالت دولاً محتلة أو منقوصة الاستقلال. ومع ذلك فإن دعاة هذا الرأي يوضحون أن الفكر القومي العربي - الذي نما واشتد بعد الحرب العالمية الأولى، سواء في الحركات السياسية أو الفكرية، والذي شكل عدداً من الجمعيات والحركات السياسية والأدبية، رغم انشغاله بمواجهة الاستعمار - حاول لفت الانتباه إلى أهمية التعليم ودوره في معركة التحرير والاستقلال ولو من وجهة نظر قطرية، والأمثلة على ذلك كثيرة؛ فمصر طورت تعليمها منذ بداية القرن الحالي، مما حدا بالكثير من الباحثين إلى تأكيد مركزية دور التعليم في الحركة الوطنية المصرية وغيرها من الأقطار العربية.

لكن آخرين يرون أن هذا الاتجاه اهتم أكثر بالجوانب القطرية في التعليم، وبخاصة أن هذا البعد القومي لم يظهر إلا في أواخر الأربعينيات وبعد إنشاء جامعة الدول العربية، وأن هذا البعد لم يكن واضحاً بشكل متكامل بعد تأسيس هذه الجامعة، وأن معظم ما قامت به الجامعة من جهود

في هذا الجانب هي محاولات عاطفية وشكلية كان ينقصها العمق العلمي، وأن ذلك لم يتبلور إلا من خلال الإحساس بالخطر المباشر بعد عدوان عام 1967، وما تمخض عنه من وضع استراتيجية تطوير التربية العربية عام 1967. لكن تنفيذ ما جاء بها لم يكن مبشراً ولا مشجعاً، فالعمل القطري والخلافات العربية سرعان ما جعلت أفكار الاستراتيجية حبيسة ومقيدة[44].

ورغم أن هناك عدداً من الجهود الفردية لبعض المفكرين العرب حاولت بإخلاص وصف الحالة التربوية العربية ووضع تصور لبديل قومي لها فيما بعد[45]، فإن الاهتمام - حسب إطار هذه الدراسة - سوف ينصب على الأعمال ذات الصبغة الرسمية والقومية التي تركز في معظمها على دور جامعة الدول العربية في هذا المجال، والتي تمت من خلال أجهزتها أو جهودها؛ لذلك فإن محاولتنا ستقتصر على رصد هذه الجهود فيما يلي:

أولاً: الركائز الفكرية للتعليم في مشروع جامعة الدول العربية

بعد إعلان قيام جامعة الدول العربية، كان من بواكير أعمالها في مجال الثقافة والتعليم ما يلي:

1. إبرام المعاهدة الثقافية عام 1945.

2. عقد المؤتمرات الثقافية العربية من عام 1947 وحتى عام 1964.

3. وضع ميثاق الوحدة الثقافية العربية عام 1964.

ونحاول فيما يلي التعرض لهذه الوثائق للتعرف على ما تحويها من ركائز فكرية للتعليم في المشروع العربي، ومدى التطور والنضج الذي يتسق مع مقتضيات مرحلة الصراع العربي ـ الصهيوني وتحدياتها من عام

1948 حتى عام 1973، لذلك فالدراسة ستقتصر على الوثائق التي تدخل ضمن هذا الإطار الزمني تحديداً.

1. المعاهدة الثقافية لعام 1945

أبرمت المعاهدة الثقافية في 27 تشرين الثاني/ نوفمبر 1945 داخل جامعة الدول العربية وشارك فيها ممثلو الأردن وسوريا والعراق والمملكة العربية السعودية ولبنان ومصر واليمن بوصفها الدول المستقلة آنذاك. واشتملت محتوياتها على 19 مادة نص معظمها على الموافقة على تبادل الأساتذة والطلاب والكتب، والمحافظة على التراث العربي ونشره، وتنشيط الترجمة، وحماية الملكية الأدبية والعلمية فيما بينها، وتوحيد المصطلحات العلمية بين دولها، وغير ذلك من أوجه التعاون العلمي. أما بالنسبة إلى التعليم فيؤكد نص المادة 12 على أنه «تتفق دول جامعة الدول العربية على أن تدخل في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها». كما نصت المادة 13 على أن «تعمل دول جامعة الدول العربية على تعريف أبنائها بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في سائر البلاد العربية»[46].

هكذا تأتي الوثيقة الأولى بعد إنشاء جامعة الدول العربية لتعبر عن الفكر الذي يحكم مسيرة العمل التربوي في مرحلة كانت كل الشواهد والأحداث توضح ما يقوم به الطرف الآخر من جهد تربوي لتكريس مشروعه على الأرض العربية. فلم تزد نصوص الاتفاقية أن يقوم كل نظام عربي بتبليغ أبنائه الأصول العامة للدول العربية وتعريفهم بأحوالها وحضارتها. وقد يدافع عن ذلك الوضع رأي مؤداه أن النصوص الخاصة

بأي اتفاقية لا تحتمل أكثر من هذا التعميم، لذلك يأتي العمل الآخر والذي نعني به عقد مجموعة من المؤتمرات الثقافية العربية. هو المخرج من قيد النصوص القانونية والرسمية، خاصة وأن هذه المؤتمرات كانت ذات صبغة علمية وشعبية ورسمية، بجانب كونها عقدت ضمن إطار جامعة الدول العربية وتنظيمها. وسوف نعرض لأهم ما جاء في هذه المؤتمرات حول ما يمكن أن يكون مرتكزاً فكرياً للتعليم في المشروع العربي.

2. المؤتمرات الثقافية العربية

أ. المؤتمر الثقافي العربي الأول في بيت مري بلبنان في الفترة 2-11 أيلول/ سبتمبر 1947: في مقدمة كتبها أحمد أمين بوصفه مدير الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية عن فكرة عقد المؤتمر وأهدافه، قال: «ماذا يمكن أن يكون من مناهجنا موحداً بين الأقطار العربية؟ وماذا يمكن أن يكون مختلفاً؟ وما هي الأسس الصالحة القويمة التي نبني عليها مناهج هذه الموضوعات كما دلت عليها البحوث الحديثة في التربية، وكما ترمي إليه الأقطار العربية في تكوين نشء صالح يعتز بقوميته وبعروبته؟». وتحدث عن طرق بناء المناهج التعليمية على النازية أو الفاشية أو على الديمقراطية والرأسمالية أو على الشيوعية، ونقد ذلك بقوله: «كلها مناهج تتصادم وتتحارب ثم تكون نتيجتها أن الشعوب تتنازع وتتحارب»، ورأى أن وضع المناهج يجب أن يقوم «على أسس إنشائية لا قومية»[47].

هكذا تبدأ الصورة بمثالية مفرطة تحاول الاستناد إلى العلم التربوي بهدف التوحد، ثم ينتقد بعد ذلك تعدد المناهج العربية ويؤكد أن هذا التعدد هو سبب الفرقة وعدم التفاهم قائلاً: «مظهر ذلك ما نرى من جدال طويل في كل مجلس، وعدم اتفاق سريع على فهم المسائل واتخاذ قرار حاسم فيها، وما يكون من التباغض وتبادل الاحتقار بين المتعلمين، وذلك يرجع في الأغلب إلى اختلاف أساليب تعليمهم التي نشأ عنها اختلاف عقلياتهم». ويبنى على ذلك «أن أول واجب على المصلحين من رجال التعليم أن يوحدوا بين أسس المناهج حتى تتحد العقلية أو على الأقل تتقارب... وهذا ما حدا باللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية أن يكون تقريب المناهج وتوحيد أسسها موضوع أول مؤتمر من مؤتمراتها»[48].

هكذا نجد الخلط بين محاولة التوحيد والدعوة إلى البعد عن القومية؛ فما القواعد التي يجب أن توحد المناهج على أسسها إذن؟

لو رأينا ماذا قرر المؤتمر في هذا الشأن كحل لهذا الإشكال، ما وجدنا إلا قرارات متفرقة حول مقررات التربية الوطنية والجغرافيا والتاريخ واللغة والقواعد، ونعرض لأهم ما جاء فيها من مرتكزات فكرية توضح رؤية قومية لدور هذه المواد في بناء فكر يعتبر التعليم مهماً في إرساء قواعد المشروع العربي.

بالنسبة إلى قرارات المؤتمر في التربية الوطنية نجد أنه ورد منها «أن الغرض من التربية الوطنية بث الروح الوطنية في نفوس النشء وإيقاظ الوعي الاجتماعي فيهم حتى يشعروا بارتباطهم بوطنهم...

ويراد من بث الروح الوطنية . . . تنشئة الأفراد على القيام بواجباتهم نحو الوطن المحلي الذي ينتمون إليه أولاً ونحو المجتمع العربي الأكبر الذي يضم البلدان العربية كافة»[49] . إذن هي دعوة قومية لكن لا يذكرها بالاسم، ويبدو أن الظروف المحيطة بالأمة العربية كانت تجعل الدعوة القومية مغلفة إلى حد كبير بالإطار القطري، وهكذا نجد أن الفكر المحافظ كان يسود في هذه المرحلة، ويذكر في الموضع نفسه البعد القومي والقطري جنباً إلى جنب. ثم تعرض باقي القرارات المتعلقة بالتربية الوطنية أهم ما يمكن أن يدرس فيها للطلاب في سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية، وتحث على بث روح إعلاء قيم العروبة وأهمية حق الشعوب في الاستقلال، وأهمية التعاون العربي من أجل النهضة الحديثة، وبيان أهمية الديمقراطية والحرية والمساواة.

أما في مقرر التاريخ فيرى المؤتمر «أن يكون محور دراسة التاريخ في المرحلة الابتدائية تاريخ القطر الخاص . . . مع العناية بدراسة العلاقة بين هذا القطر وبين البلاد العربية قبل الإسلام وبعده. أما في المدارس الثانوية فيكون محور التاريخ العربي النواحي الفكرية والوصفية مع بيان أثر الشخصيات الفذة في الأحداث كما يشمل: تاريخ العرب قبل الإسلام، وتاريخ العرب منذ ظهور الإسلام إلى الفتح العثماني، والنهضة العربية الحديثة، كما يعنى بالتاريخ العالمي»[50] . هكذا وضعت كل الأمور معاً في سلة واحدة وترك الأمر لجهد المعلم، وانتقاء المتعلم عساه يستطيع معرفة الحقائق واستخلاص العبر واستكناه الظالم والمظلوم والمعتدي والمعتدى عليه في كل حدث.

وتحت مظلة العلمية ومنطق الحيادية، استهدفت الرؤية أن يقدم التاريخ بإطاره نفسه الذي تم نقله سابقاً من المدارس الغربية، وحتى الآن فلا جديد ولا رصد لما يواجه الأمة من صراع، أو من خطر المشروع الصهيوني أو خطر القوى المعادية. فقد انصب الأمر كله على تجويد ما هو قائم مع العلم بأن الدول العربية يمكن أن تتعارف وتتقارب معاً دون طرح أساس هذا التقارب، وكيف يتم وما أبعاده أو فائدته؟

والغريب أن هذه القرارات وافق على إعلانها مجلس جامعة الدول العربية، كما تشير إلى ذلك وثيقة المؤتمر في جلسة بتاريخ 22 شباط/ فبراير 1948 أي في السنة نفسها التي أعلنت فيها الصهيونية قيام دولتها، وقبيل نشوب أول حرب عربية ـ إسرائيلية بشهور قليلة.

كم كانت القضايا تعالج بسطحية من جانبنا في الوقت الذي كان الطرف الآخر يأخذ أموره بوضوح وجدية كما سبق ورأينا، فالتعليم لدينا ليربي النشء على السماحة والخير، ولمجرد التعرف على ما هو قائم، بل ويؤسس على غير البعد القومي كما ذكر ذلك في المقدمة المجهزة للمؤتمر. أما الطرف الآخر فيضع المفاهيم التعليمية المحددة فكرياً لتصب في جهد محدد ومعلن وليس خفياً، وهو إنشاء وطن لهم على حساب شعب قائم فيه؛ كل هذا والخطر لا يعني أصحاب الرأي والفكر في مجال التعليم سواء على المستوى القطري أو القومي في الجانب العربي.

وتجدر الإشارة إلى أنه شارك في هذا المؤتمر وفد من فلسطين، الذي لم يسمع صوته أو رأيه في شيء سوى مجرد اقتراح يعترض على

تدبير الوقت الكافي للمواد في المرحلتين الابتدائية والثانوية، واقتراح آخر بشأن تدريس تاريخ ما قبل الإسلام ودراسة أصول العرب والهجرات الأولى من الجزيرة العربية؛ ولم يذكر شيئاً عن هجرات اليهود التي كانت تصل ليل نهار إلى وطنه وتمهد لطرده.

ب. المؤتمر الثقافي العربي الثاني بالإسكندرية في الفترة آب/ أغسطس - أيلول/ سبتمبر 1950: عقد هذا المؤتمر بعدما حدث في فلسطين من مجازر وتشريد للشعب الفلسطيني وهزيمة للجيوش العربية، فماذا عن صدى ذلك، وهل كان له أثر في المؤتمر؟

افتتح المؤتمر أحمد أمين مدير الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية، وكان موضوع المؤتمر مفاجأة، حيث درس مشكلة التعليم الجامعي والعالي، وأوضح أن ما يهم الدول العربية هو البحث في أي المبدأين تتخذ: «التعليم للجميع وفتح أبواب الجامعات والمدارس العليا على مصاريعها أو تقييد ذلك بنخبة من أبناء الأغنياء ونوابغ الفقراء؟»[51].

وعرض المؤتمر لتقارير عن أحوال التعليم في الدول العربية المشاركة فيه قدمتها كل دولة على حدة، وشملت ما حدث من تطور كمي وكيفي فيها من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية، وأهم المشكلات التي تعترض برامج الإصلاح في كل دولة منها.

ونجد من بين قرارات المؤتمر قراراً بشأن تعليم أبناء اللاجئين الفلسطينيين، ينص على أهمية تيسير تعليم أبنائهم وطلب مساعدتهم

من الجهات الدولية المعنية كاليونسكو. ودخلت التقارير التي عرضت في المؤتمر في تفاصيل قانونية من قبيل «هل تنشأ مدارس خاصة للاجئين أو يعتبر هؤلاء من أبناء البلاد وتطبق عليهم الأنظمة المحلية؟»، بل ناقش «تحديد كلمة لاجئ، وهل تنطبق على كل فلسطيني نزع عن فلسطين فقط، أو تشمل كذلك المنكوبين الفلسطينيين الذين لا يزالون في الأراضي الفلسطينية أو الأردنية؟»[52].

هكذا نوقشت القضية واعتبر الفلسطينيون منكوبين، دون ذكر للنكبة أو من المسؤول عن إلحاقها بهم وكيف نكبوا؟ فالأمر يعالج مشكلة لاجئين فقط يجب تقديم المساعدة المالية لهم دون تفريق بينهم وبين منكوبي الظواهر الطبيعية، لقد كان الأجدر بهذا المؤتمر أن يناقش ما سيتعلمون من مناهج هادفة، والبرامج التي تعدهم للعودة والمقاومة، وأن تتم دراسة أسباب ما حدث ولو على المستوى التربوي.

ورغم هذا القصور الرسمي، فإن المؤتمر شهد إلقاء عدد من المحاضرات التي تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط كما ذكرت الوثيقة الصادرة عن هذا المؤتمر، لكن يبدو أن مجرد السماح بطرح هذا الفكر كان تعبيراً عن أن النص الرسمي المقيد شيء، وما يعتري الواقع الفعلي والفكري شيء آخر، وكانت هذه المحاضرات كالآتي:

- المحاضرة الأولى عن أهداف التعليم في العالم العربي ألقاها الدكتور جميل صليبا الذي كان يعمل وقتها رئيس لجنة التربية والتعليم بوزارة المعارف السورية، وقد ذكر أهداف التعليم في كل

الدول العربية وأمكن تلخيصها في «1) للمدرسة العامة في العالم العربي هدف فردي، لأنها تريد أن تربي شخصية الطالب كاملة أي تربية عقلية، وخلقية، وحسية تعده للحياة، 2) ولها هدف اجتماعي لأنها تريد أن يشعر الطالب بأنه عضو في مجتمع له عليه حقوق وعليه نحوه واجبات، 3) ولها هدف وطني لأنها تريد أن تخرج طلاباً يحبون أوطانهم ويعتزون باستقلالهم، 4) ولها أيضاً هدف ديمقراطي مبني على فكرة الحرية والمساواة وإتاحة الفرص للجميع، ولها غاية إنسانية لأنها تريد أن يدرك النشء العربي علاقته بغيره من الأمم»[53] . وتتجسد أهمية تلك المحاضرة في أنها كانت من أولى المحاولات التي استهدفت نقد الوضع التربوي العربي، والتعرف على أهم الأهداف التي تحكم رؤية النظم التعليمية التي تتحدث عن التوحيد وتعمل ضمن إطار الفرقة، كما أنها كشفت عن غياب البعد القومي العربي عن هذه الأهداف دون أن تذكر ذلك صراحة.

- والمحاضرة الثانية ألقاها الأستاذ محمد فؤاد جلال الأستاذ بجامعة إبراهيم باشا الكبير، وترجع أهميتها إلى عرضها لموضوع مهم هو "التربية ومستقبل العالم العربي"، وعرض فيها المحاضر لوضع العالم والخطر الذي يحدق بالعالم العربي كالعنصرية والاستعمار والشيوعية. . . ورأى بوضوح «أن العالم العربي قد خسر معركته مع الغرب، وهذه حقيقة يجب أن نعترف بها وإن كانت مرة، وأن نتقبلها بشجاعة». ثم يعدد أسباب هذه الهزيمة وينتقد الحركات

القومية والوطنية العربية لقصور رؤيتها، لأنها كانت حركات أفراد لا شعوب. ويخلص من ذلك كله إلى أنه «ليس أمامنا من سبيل للوصول إلى القوة والمنعة التي نتطلع إليها إلا بتربية لأفراد الأجيال المستقبلية، تربية تجعل منهم أولئك الأفراد الأقوياء. . . لنخطئ في كل ناحية من نواحي الحياة، فكل خطأ يمكن تداركه إلا خطأ واحد لا يمكن أن تقوم (للأمة العربية) قائمة إذا وقعنا فيه، وهذا الخطأ هو إقلالنا من شأن التربية»[54].

كما رأى «أن أول مهمة للتربية هي أن تعمل على إعداد الأجيال المقبلة لنوع الحياة التي تنتظرهم، وأن تبصرهم بما سيواجهون من مشكلات في هذه الحياة، وأن تزودهم بأساليب الفكر والعمل التي يستطيعون أن يستخدموها في حل هذه المشكلات»[55]. ودعا إلى الاهتمام بالمستقبل وتطوير التربية لتضطلع بذلك الدور.

هذا القول الجريء والعملي - رغم عدم تعرضه للمشروع الصهيوني في معرض حديثه عن الأخطار المحدقة بالعرب - قدم صورة لما يمكن أن يكون مطلوباً من التعليم العربي حتى اليوم، ليكون أهلاً للعمل كعنصر فعال في الصراع الدائر في المنطقة.

- أما المحاضرة الثالثة التي يقال إنها واجهت انتقادات من الحاضرين وإن صاحبها يتحمل وحده ما جاء بها فقد ألقاها الدكتور زكي نجيب محمود، وكانت بعنوان "تربية الروح العلمية عند الناشئين".

ورأى أن الجميع يتفق على حالة الضعف التي نعيشها لكن يختلف الجميع حول السبب في ذلك، ورأى أن ذلك السبب يكمن في «تضخم في العواطف وانكماش في العقل». كما رأى أن العاطفة هي الميل الشخصي الذاتي الذي لا يؤيده شيء من الواقع... ويريد بالعقل مجموعة الأقوال التي يمكن التحقق من صوابها أو خطئها لأنها أحكام لا تتعلق بالميول الشخصية الذاتية. ودعا إلى الإيمان بالعلم وترك العاطفة، وانتقد التربية التي تقوم على الإيمان بالعاطفة أو الروحانية، وحث على بعث الروح العلمية في النشء، القائمة على المنهج العلمي التجريبي، والبعد عن اللفظية. ويؤمن بتربية النشء تربية علمية معناها ألا يسلم بعقيدة لأنها عقيدة شائعة وألا يأخذ برأي لأنه رأي موقر بتوقير صاحبه، فيكون للنشء عندنا حق النقد كيف شاء. وتربية النشء تربية علمية معناها التسامح في الاختلافات المذهبية والفكرية والطائفية، لأن النضوج الفكري بمعناه الصحيح هو إلى حد كبير قبول الواقع.

ثم يفجر المقولة التي عارضها المؤتمر بقوله «ولست أدري إن كنتم توافقونني على أن أكبر عامل يهدم الواقعية العلمية في رؤوس ناشئينا هي دروس اللغة العربية، حيث لا يطالب التلميذ أبداً بالتزام الواقع والأمانة في وصفه إذا ما ضرب الأمثلة أو كتب موضوعاً إنشائياً»[56].

واختتم محاضرته بقوله «أدخلوا الروح العلمية الصارمة في رؤوس الناشئين، يصبح الشرق غرباً أو كالغرب في جيل واحد من

الزمان، أي تصبح العاطفة عقلاً والخرافة علماً، والفقراء أغنياء والمرض صحة وعافية»[57] .

وإذا كان في منتصف القرن العشرين قد طُرح فكر – ولو عن طريق غير رسمي – بهذا القدر من العلمية والرؤية النقدية لدور التربية وأهمية مكانها في المشروع العربي، إذا أراد أن ينتصر أو على الأقل لا يكرر هزائمه في تاريخه المعاصر أمام المشروع الآخر، فإن التوقف عند هذا بالموافقة أو المعارضة لن يجدي شيئاً فالأمر بات حكماً تاريخياً وحسب. لكن العبرة هي أننا قد شهدنا تراجعاً في وعينا ولم نشهد نمواً وتقدماً، على الأقل في الجانب الفكري، أو فيما يتعلق بهذه الدراسة، وهو المكانة والمرتكزات الفكرية لدور التعليم في مشروعنا القومي.

ونصل إلى المؤتمر الثالث لنرى ما وصلت إليه عملية بلورة الفكر التربوي العربي لمرتكزات التعليم ودوره في المشروع العربي.

جـ. المؤتمر الثقافي العربي الثالث في بغداد في الفترة 18 ـ 28 تشرين الثاني/ نوفمبر 1957 : عقد هذا المؤتمر بعد العدوان الثلاثي على مصر عام 1956، وبعد أن تبلورت صورة إسرائيل واتضحت لدى الجميع. وفي الوقت نفسه بدأ التيار القومي العربي – بعد معركة السويس وظهور الدور الفاعل لثورة 23 تموز/ يوليو عام 1952 في مصر – في التعبير عن التحرر والاستقلال، ومقاومة كل صور الاستعمار، والتوجه نحو بناء القدرة الذاتية، وحماية الاستقلال والسيادة والدفاع

عنها ضد محاولات السيطرة الأجنبية بكل صورها وأشكالها، وإمكانية الوقوف في مواجهة المشروع الاستعماري العالمي المتحالف مع الصهيونية والمتعاون معها. فهل ظهر ذلك فيما عرض بالمؤتمر؟ لقد تناول المؤتمر قضية تدريس مواد التاريخ والجغرافيا بالعالم العربي، فماذا جاء فيه بهذا الشأن؟

في مقدمة الوثيقة الخاصة بالمؤتمر، والصادرة عن جامعة الدول العربية، إشارة إلى أن قرار مجلس الجامعة الخاص بعقد المؤتمر بحث موضوع "برامج تدريس التاريخ والجغرافيا في مرحلة التعليم الثانوي في البلاد العربية"، فقد تقرر في جلسة مجلس الجامعة بتاريخ 25 تشرين الأول/ أكتوبر 1956، أي أن القرار جاء قبل بدء عمليات حرب السويس بأربعة أيام فقط. ويبرر ذلك بإشارته إلى أن المؤتمرات الثقافية العربية حلقات متصلة في سلسلة واحدة تنفذ كلها حول موضوع مركزي مهم هو "تكوين مواطن عربي متجانس". إذن لقد وضحت أخيراً خلفية عقد هذه المؤتمرات وهدفها بعد مضي عشر سنوات على بداية عقدها، ويبدا من الضروري ذكرها في أول الأمر لتوضيح الرؤية، حيث تظهر الكلمات الافتتاحية لهذه المؤتمرات الأولى أن مهمتها كانت قيام المربين بالتوحيد بين أسس المناهج والتقريب بين محتوياتها، توحيداً للعواطف وتقريباً للعقليات بين أبناء العالم العربي[58].

ورغم أن المؤتمر الأول عرض لفكرة توحيد أسس مناهج التاريخ والجغرافيا واللغة العربية والتربية الوطنية، فإن قراراته جاءت كما

سبق عرضها لتجعل الاهتمام في هذه المناهج أولاً بالظروف الخاصة بكل دولة مع إمكانية عرض صورة عن الدول العربية الأخرى. بل إن مقدمة المؤتمر الأول تشير بوضوح إلى مهاجمة فكرة بناء المناهج على أسس قومية، ودعت إلى قيامها على أسس إنسانية، وقد جاء فيها أن «توصيات المؤتمر الثقافي العربي الأول الخاصة بالقدر المشترك من المناهج لم يؤخذ بها بدرجات متساوية في مختلف الدول العربية»، ويرجع ذلك إلى تأثر المناهج ببعض برامج التعليم في الخارج؛ إذ كان تاريخ أوربا وجغرافيتها مثلاً يحتلان جزءاً كبيراً جداً من مناهج كثير من الدول العربية، كما كان كثير من تفسير التاريخ العربي والجغرافيا العربية مازال مستمراً من وجهات نظر غير عربية (وغير نزيهة). وتبرر ذلك بالقول: «وكان كل هذا موجوداً بحسن نية في أغلب الأحيان، لأنه كان جارياً بحكم العادة، وحكم الاتجاهات العقلية التي صيغت في كثير من الأحيان في مدارس الدول الاستعمارية»[59].

وكل ما ذكر صيغة تبريرية تحاول ربط موضوع المؤتمر الأول والثاني بالثالث، وبيان أهمية أن يكون العمل متجهاً نحو هدف محدد، كما أن صيغة الهجوم على الدول الاستعمارية والمناهج المتأثرة بفكرها كانت هنا أوضح مما ذكر في المؤتمر ذاته عندما عقد عام 1947؛ ويبدو أن المناخ العام كان عاملاً مساعداً على ذلك. بل كان هذا المناخ العام المعادي للاستعمار يجعل المؤتمر يوضح هذا بقوله في المقدمة «وتنبهت جامعة الدول العربية إلى كل هذا، وتنبهت إلى أهمية التاريخ والجغرافيا في صنع عقول المواطنين وعواطفهم، والعروبة لن تخرج

عن تاريخ عظيم وجغرافية غنية يتحولان في عقول المواطنين إلى فهم واقتناع وإيمان، وفي عواطفهم إلى حماسة، وفي إرادتهم إلى اندفاع ذكي فإذا العرب اليوم كما كانوا بالأمس أمة واحدة يرهب جانبها الأعداء وينشد ودها الأصدقاء وتسهم في تقدم المدنية الإنسانية بأمر ونصيب»[60]. ورغم أن الهدف هنا أوضح، لكن المعالم العامة للمؤتمر أخذت عليها النبرة الحماسية العاطفية فقط والركون إلى أن تحقق الهدف يخضع لعمليات العقل ورد الفعل، أي أن الخلفية المحركة هنا أنه بمجرد تحقيق ما يدعو إليه المؤتمر - بالنسبة إلى مناهج التاريخ والجغرافيا - يحدث لنا كل هذا التغير فنتحول إلى أمة واحدة قوية يرهبها الأعداء. وهذا ما يجعل ما نقوله دائماً غير مقنع لذاتنا من الداخل ولبعضنا من الخارج.

ومع هذا لنرى ماذا قدم المؤتمر عملياً لتحقيق هدفه المعلن وهو بحث مناهج التاريخ والجغرافيا وأهدافهما، حيث نعرض هنا توصيات المؤتمر بالنص الذي وافقت عليه اللجنة الثقافية في جامعة الدول العربية، ويهمنا ما جاء فيها ويصلح كمرتكزات فكرية توضح رؤية المشروع العربي لدور التعليم في الصراع العربي ـ الإسرائيلي.

ورد في مقدمة التوصيات عبارة مهمة تشير إلى ما يرى المؤتمر أنه غرض عام للتربية العربية ويحكم كل ما ندرسه من مواد، وهذا الغرض العام «هو بناء جيل قوي يستطيع أن يشارك في الحياة العربية بشكل فعال مخلص، مستنير، بحيث يكون حاضر الأمة العربية

ومستقبلها من القوة والتماسك والرقي الحضاري يتكافآن مع ماضيها في عصورها التاريخية الزاهرة، وحتى تحتل الأمة العربية بجهود أبنائها ما هي جديرة به»[61].

وفي ضوء هذا الهدف العام الذي يوضح لأول مرة رؤية التربية العربية وهدفها، وهو ما يعد إنجازاً محسوباً للمؤتمر. وبناء على هذا الهدف، يرى المؤتمر أن هدف تدريس التاريخ والجغرافيا في المدارس الثانوية العربية هو «المساهمة في إعداد جيل عربي فاهم لمقومات حاضر الأمة العربية، شاعر بمشكلاتها ومواطن قوتها وضعفها، متبني لاتجاهاتها في هذا الحاضر، ومصالحها في المستقبل، ممتلئ بالولاء لعروبته، راغب في بذل الجهد والتضحية في سبيل خير الأمة العربية»[62]. وكذلك نجد أن هذا التحديد لهدف التاريخ والجغرافيا المشتق من الهدف العام يعد خطوة على الطريق الصحيح تحسب للمؤتمر، كما يتضح من لغة الخطاب الذي تبناه المؤتمر القصد باستخدام لفظ (الأمة العربية) وهو مالم يحدث في المؤتمرات السابقة التي كانت تفضل استخدام لفظ (البلاد أو الدول العربية)، وهو ما يعني زيادة المد القومي في ظل المناخ العام الذي عقد المؤتمر خلاله.

ويضع المؤتمر شرطاً لتحقيق ذلك الهدف المحدد لدراسة التاريخ والجغرافيا بأنه «يتوقف على توحيد مناهج هاتين المادتين في المدارس العربية وكتبهما المدرسية، مع تركيزها حول تاريخ العرب وأحوال (وطنهم)، بحيث تبرز الوحدة التاريخية والثقافية والاجتماعية للأمة

العربية، كما تبرز التكامل الجغرافي والاقتصادي بين أجزاء الوطن العربي الكبير»[63]. وتبدو هنا صيغة الوحدة في لفظ وطنهم ولفظ الوطن العربي الكبير، وهو توجه سبق أن تبناه المؤتمر، كما يشير إلى أهمية طريقة التدريس وإعداد المعلم في تحقيق الهدف المعلن السابق.

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات العامة يوصي المؤتمر بخطوات تنفيذ إجرائية مكونة من عشر نقاط توضح ضرورة أن تكون عملية التدريس ذات اتجاه واحد وبالمقرر الذي تتحقق به المواطنة الصحيحة... كما تدرس نشأة الأمة العربية وأهدافها المشتركة، ودراسة التاريخ القديم والوسيط والنهضة الحديثة للأمة العربية، وإظهار ما للأمة العربية من أمجاد وقيم روحية وثقافية وحضارية، مع الاهتمام بخصوصية كل بلد عربي من تلك القضايا العربية، كما يدرس التاريخ العالمي المرتبط بتاريخ الأمة العربية وإبراز المغذي الحقيقي للحوادث، ويشير المؤتمر في النقطة السابقة من التوصيات أن تدرس المسألة الفلسطينية مع العناية بإظهار خطر الاستعمار والصهيونية العالمية، وتبصير التلاميذ بهما وبأثرهما في عرقلة التقدم في الأقطار العربية في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية[64].

وتعد هذه أول إشارة واضحة تنص على ضرورة تدريس القضية الفلسطينية وربط حوادثها بالمخطط الاستعماري الصهيوني وانعكاس ذلك على مسيرة التقدم العربي، والمغزى هنا هو فهم جديد للمسألة بوصفها قضية عربية تخص العرب جميعاً وتؤثر في حاضرهم

ومستقبلهم، لأنها ليست مسألة لاجئين يجب توفير الرعاية لهم لأسباب إنسانية كما سبق أن عرضها المؤتمر السابق. ويعد ذلك تطوراً مهماً في فهم القضية، وفي إبراز الجانب الفكري في فهم دور التعليم في الصراع العربي-الإسرائيلي، ويحسب لهذا المؤتمر مهمة تحديده وتوضيحه وإقراره.

ويعتبر هذا المؤتمر نقطة محورية بدأت بعدها المؤتمرات الثقافية العربية التالية تسير على نفس النهج التقدمي الواضح في تناولها لموضوعاتها الفرعية أو الفنية، ونظراً لذلك ولاهتمام المؤتمرات التالية بموضوعات فنية في مجملها، فإن تحليل هذه المؤتمرات سوف يلجأ إلى الاقتصار على النقاط المتعلقة بمتابعة البعد القومي في فهم كل مؤتمر لدور موضوعه في الصراع العربي-الإسرائيلي. وليس ذلك تقليلاً من أهمية هذه المؤتمرات أو موضوعاتها لكن لأنها جاءت في مجملها معبرة عن نفس نهج المرحلة التي بدأت مع مؤتمر عام 1957، ولكن بحكم فنية موضوعاتها، فإن الأمر يقتضي التركيز على ما يهم موضوع هذه الدراسة منها.

د. عرض عام لباقي المؤتمرات حتى عام 1970: عقد المؤتمر الرابع في دمشق عام 1959 وكان موضوعه تدريس مادة التربية الوطنية. ويعد المؤتمر نقطة مهمة في تاريخ هذه المؤتمرات حيث عقد بعد الوحدة المصرية السورية عام 1958، وقد أبرز وأكد ما سبق أن نص عليه المؤتمر الثالث من توجه قومي واضح في مادة التربية الوطنية، وكان فكره حيال القضية الفلسطينية ومعاداة الاستعمار واضحاً.

أما المؤتمر الثقافي العربي الخامس فعقد في الرباط بالمغرب عام 1961، وتعرض لعملية الكتاب المدرسي وعملية إعداده وتأليفه، وقدم له الدكتور أبوالفتوح رضوان مؤكداً على النهج القومي نفسه في عملية إعداد الكتب، وبخاصة كتب التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية خاصة «أن هناك قدراً مشتركاً من المعرفة والفهم والعاطفة يجب أن يكون عاماً في جميع الأقطار العربية، ومن ثم وجب أن يوحد الكتاب المدرسي الذي يزود به التلاميذ العرب بهذا القدر المشترك»[65]. وقدم للمؤتمر عدد من البحوث العلمية المفيدة في هذا المجال، كما شارك في الاجتماعات عضو ممثل لحكومة عموم فلسطين وهو توجه جديد ومهم.

وتمشياً مع نمو الخط القومي الذي بدأ في المؤتمر الثالث بشكل واضح جاء في توصيات المؤتمر «أن الكتاب المدرسي لكي يقوم بهذا الدور الهام في إرساء قواعد النهضة الثقافية العربية يجب أن يكون عربياً في لغته ومادته واتجاهاته وروحه»[66]. بل إنه نص مباشرة على «أن تعنى الكتب المدرسية بالكشف عن أخطار الاستعمار والصهيونية باعتبارهما أخطر أعداء العرب مع تأكيد أهمية التضامن العربي كوسيلة لإبعاد هذا الخطر عن العالم العربي»[67].

وعقد المؤتمر الثقافي العربي السادس في مدينة قسنطينة الجزائرية عام 1964 (أي عقب استقلال الجزائر) حول موضوع "التقويم" في نظم التعليم العربية، وقدم للمؤتمر عدد من البحوث والتقارير المهمة في

هذا الموضوع، لكن ساده الانشغال بالجوانب الفنية البحتة للموضوع الذي يبدو من توصياته العامة أنها تتعلق كلها بنظم عمليات التقويم في المراحل المختلفة من التعليم. وعقد المؤتمر الثامن بالقاهرة عام 1969 ودار موضوعه حول إعداد المعلمين في العالم العربي. وعقد المؤتمر التاسع بالقاهرة أيضاً عام 1970 عن الشباب العربي.

وكانت هذه المؤتمرات مقدمة لإنشاء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لتتولى بعد ذلك مهمة تنظيم الجهد القومي العربي في مجال تطوير الفكر العربي لدور التعليم في عملية الصراع العربي - الصهيوني.

3 . ميثاق الوحدة الثقافية العربية عام 1964

صدر ميثاق الوحدة الثقافية العربية بعد موافقة مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب في بغداد عليه في 29 شباط/ فبراير 1964، أي أن الفترة التي أعلن فيها الميثاق كانت هي نفس فترة المد القومي الذي شهدته المرحلة التي بدأت مع المؤتمر الثقافي العربي الثالث عام 1957، ويتضح ذلك من نص ما جاء في الوثيقة بأنه «استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية، وإيماناً بأن وحدة الفكر والثقافة هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها الوحدة العربية، وبأن الحفاظ على التراث الحضاري العربي وانتقاله وتجديده على الدوام هو ضمان تماسك الأمة العربية ونهوضها بدورها الطبيعي، وتطلعاً إلى استعادة العرب أراضيهم المقدسة المغتصبة، واستكمالهم حريتهم في سائر أجزاء وطنهم . . . وبما يؤدي إليه هذا

التعاون (في مجال التربية) من إبراز الشخصية العربية في المجال العالمي، وقدرتها على الوقوف في وجه قوى الشر العالمية المتمثلة في الاستعمار والصهيونية . . . توافق الدول العربية على الميثاق التالي للوحدة الثقافية العربية. . المادة الأولى: يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن، يثق في نفسه وأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي.

جيل يهيئ لأفراده أن تنمو شخصياتهم بجوانبها كافة، لامتلاك إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابي، متسلحين بالعلم والخلق، كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي والسير به قدماً في صروح التطور والرقي، وفي تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة. وتعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التي تنهض بهذا الهدف العام»[68].

ويعتبر هذا النص تتويجاً للفهم العربي للمرتكزات الفكرية لدور التعليم عامة ولدوره في الصراع العربي-الصهيوني، رغم عدم ذكره لهذا الصراع بالنص، وهو ما يجعل اتساقه واضحاً مع الهدف العام نفسه الذي سبق وجوده في المؤتمر الثقافي الثالث ببغداد عام 1957. ويتضح من هذا أن التوجه القومي في التعليم وتأكيد دوره وفاعليته في تكوين المواطن والوطن القادر كان له الأثر الأكبر في هذه الفترة. وقد تأكد هذا التوجه بعد الأحداث التي شهدتها المنطقة منذ بدأت إسرائيل تركز أطماعها على مياه نهر الأردن، والتحرش العسكري بكل من سوريا والأردن، الأمر الذي

دعا إلى عقد مؤتمرات للقمة العربية؛ وبدا أن المنطقة تتجه إلى مواجهة عسكرية لحسم الصراع بين المشروعين العربي والصهيوني.

وقد ظل هذا الخط العام واضحاً في الفكر التربوي العربي حتى نضج بشكل أكثر شمولاً، وتحديداً في استراتيجية تطوير التربية التي أعلنت عام 1976، وكان قد أوصى بإعدادها المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب عام 1972.

ثانياً: الوسائل والتطبيقات العملية

يعد التطبيق الناجح تجسيداً ومصداقية لأفكار صيغت جيداً وتعبير عن واقع يطلب التغيير، والتغيير دائماً يسعى لتحقيق وضع قادم؛ أي أن التغيير سعي للمستقبل من خلال الحاضر، وهذا السعي يستعد لذلك بتحديد أهدافه وحساب إمكانياته ومطالبه من هذا المستقبل الذي يسعى لتحقيقه. والتعليم كأحد المجالات الفعالة في حياة الأمم حاضراً ومستقبلاً يسهم بدور مهم في صياغة الأهداف والأفكار وضمان التطبيق الناجح لها.

وكان للصراع العربي-الصهيوني أثر مباشر في حاضر شعوب المنطقة ومستقبلها، لذلك حاول كل من الطرفين - كل حسب رؤيته - استخدامه كعنصر فعال يضاف إلى عناصر قوته في المواجهة. وقد صاغ الطرف العربي رؤيته في مرتكزات فكرية نضجت مع تطور الوعي القومي بمراحل الصراع العربي-الإسرائيلي، حتى وصلت إلى تحديد واضح للهدف العام للتربية العربية، والذي وضع في المؤتمر الثقافي العربي عام 1957، وكذلك في المادة الأولى من ميثاق الوحدة الثقافية العربية عام 1964.

ولمعرفة مدى تطابق حركة الواقع التربوي العربي مع الفكر الذي يحدد دور التعليم في الصراع العربي - الإسرائيلي، نرصد جانبين لحركة هذا الواقع يمكن أن يشكلا معاً حكماً على مدى كفاية وكفاءة حركة الواقع من مرتكزات الفكر الذي صيغ في هدف عام للتربية العربية، ثم وضع كاملاً في وثيقة قومية مهمة هي استراتيجية تطوير التربية العربية؛ والجانبان هما: التحسن الكمي والكيفي لنظم التعليم العربية، ومدى اتساق أهداف التعليم العربية على المستوى القطري مع الهدف العام للتربية.

1 . التحسن الكمي والكيفي في نظم التعليم العربية

تضاعف عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية وعدد الملتحقين بالمدارس الثانوية خلال خمسينيات القرن الماضي إلى ثلاثة أمثالهم، كما تضاعف عدد الملتحقين بمعاهد التعليم العالي. ويعني الاهتمام بالتعليم هنا أن المجتمع العربي بدأ يعي أن مدخله للتطوير هو التعليم. وخلال الستينيات استمرت الزيادة فتضاعف بها عدد الملتحقين، حيث قفزت أعدادهم من 8,570,000 طالب وطالبة عام 1960 إلى 16,459,000 عام 1970، وكان نصيب التعليم الابتدائي فيها قد زاد من 7,107,000 طالب وطالبة عام 1960 إلى 12,506,000 طالب وطالبة عام 1970، وكان نصيب الملتحقين بالتعليم الثانوي قد زاد من 1,299,000 طالب وطالبة عام 1960 إلى 3,511,000 عام 1970، وفي التعليم العالي بلغ عدد الملتحقين به 163,000 عام 1960 ووصل إلى 441,000 طالب وطالبة عام 1970 [69].

وتواصل هذه الزيادة مسيرتها في منتصف السبعينيات؛ حيث بلغ مجمل عدد الملتحقين بالتعليم 22,829,000 طالب وطالبة أي بزيادة قدرها حوالي 40٪ (بينما لم تتعد هذه الزيادة أكثر من 27٪ في النصف الثاني من الستينيات)، وكان نصيب التعليم الابتدائي منها 16,428,000 طالب وطالبة (بزيادة قدرها 34٪)، ونصيب التعليم الثانوي 5,582,000 طالب وطالبة (بزيادة قدرها 4.5٪)، ونصيب التعليم العالي 839,000 (بزيادة قدرها 100٪)[70].

كما ارتفعت معدلات التسجيل في مختلف مراحل التعليم في الدول العربية، وذلك في الفترة الواقعة بين العامين الدراسيين 1969/ 1970 و1974/ 1975؛ إذ ارتفعت نسبة المسجلين في التعليم الابتدائي من 60٪ إلى نحو 69٪، وفي التعليم الثانوي من 19.5٪ إلى 25٪ من مجموع الشباب في سن هذا التعليم، وفي التعليم العالي ارتفعت النسبة بمقدار 4٪[71]. ويعد هذا دليلاً على تزايد الاهتمام والوعي لدى الدول العربية وشعوبها بقضية التعليم.

كما نجد زيادة في مقدار الإنفاق على التعليم، فقد تطور من «4.5٪ عام 1960 إلى 4.3٪ عام 1965 إلى 5.8٪ عام 1970 إلى 5.7٪ عام 1973»[72].

بجانب هذا التحسن الكمي في عدد المتعلمين أو الملتحقين بالتعليم في العالم العربي، والتي تصاعدت في عقدي الخمسينيات والستينيات وحتى منتصف السبعينيات، والذي يعبر عن محاولة تحقيق المرتكز الفكري المؤمن

بأهمية التعليم لتطوير المجتمع وبالتالي تحسين وضعه في الصراع، فإن نظم التعليم العربية شهدت أيضاً تحسناً كيفياً، فقد تطورت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي من «37 : 1 ثم إلى 36 : 1 ثم 34 : 1 ثم 33 : 1 في السنوات 1960، 1965، 1970، 1975 على التوالي، لكنها في التعليم الثانوي كانت على العكس من 18 : 1 إلى 21 : 1 إلى 22 : 1 إلى 23 : 1، وفي التعليم العالي تطورت من 18 : 1 إلى 21 : 1 ثم إلى 18 : 1 وأخيراً 21 : 1»[73].

وتحسنت حالة تعليم المرأة سواء من ناحية معدلات القبول أو نسبة القيد للإناث في العالم العربي، وأدخلت على المناهج الدراسية عمليات تحسين شملت تطوير بعض المناهج الدراسية وتحسين طرق التدريس والاهتمام بإعداد المعلم، كما زاد الاهتمام بالتعليم الفني والتخصصات العلمية.

ومع ذلك فإن هذا التحسن سواء الكمي أو النوعي لم يكن كافياً مقارنة بما كان يبذله الطرف الآخر - إسرائيل - في الفترة نفسها، وما تمكن من تحقيقه، وخاصة في الناحية الكيفية للتعليم الذي اعتمد كثيراً على أمرين مهمين سهلا له هذه المهمة وهما:

- اعتماده على نوعية المهاجرين القادمين من دول متقدمة تقنياً وعلمياً مما وفر له قاعدة جاهزة تمكن الاستفادة منها مباشرة.
- صلته المباشرة بالتطورات العلمية والتقنية الحديثة في دول غرب أوربا والولايات المتحدة الأمريكية من خلال مصادره في الجاليات اليهودية بهذه الدول.

ويظهـر هذا أن التحسن الكمي والكيفي الذي تحقق على المستوى العربي لم يكن كافياً لتحقيق نهضة تعليمية تستطيع تغيير الواقع العربي ورفع القدرات إلى مستوى الطموح، الأمر الذي يبدو واضحاً في استمرار معاناة المجتمعات العربية من مظاهر تخلف كثيرة، أوضحها بقاء مشكلة الأمية دون حل حاسم، وانخفاض كفاءة النظم التعليمية من الناحية الكيفية عن تخريج كوادر فنية قادرة على توطين التحديث والتقدم، دون تشوهات في البناء الثقافي العربي ينعكس سلبياً مرة أخرى على هوية المجتمع وذاتيته وانتماء أجياله.

ليست العبرة هنا بعدد الخريجين أو عدد المدارس والجامعات فقط، لكن المهم هو دور المتعلم ومهاراته وقدرته على مواجهة مشكلات عصره؛ وهنا يكمن الناتج الحقيقي للنظام التعليمي لدى طرفي الصراع ويتجسد في المواجهات والإنجازات.

2. الأهداف العامة لنظم التعليم العربية ومدى تحقيقها للهدف العام للتربية

حددت المادة الأولى لميثاق الوحدة الثقافية العربية عام 1964 الهدف العام للتربية العربية بأنه «تنشئة جيل عربي واع مستنير، يؤمن بالله، مخلص للوطن، يثق بنفسه وأمته، يدرك رسالته القومية والإنسانية»[74].

وينقسم هذا الهدف العام إلى النقاط التالية:

أ. الوعي والاستنارة.

ب. الإيمان بالله.

جـ. الإخلاص للوطن.

د. الثقة بالنفس وبالأمة.

هـ. إدراك رسالته القومية والإنسانية.

وتمثل هذه النقاط محاور تحدد دور التعليم ومهمته في بناء المواطن العربي وتنشئته.

ويشمل هذا الهدف بعدين أساسيين كما هو واضح، أولهما بعد عقلي يركز على عمليتي العقل والإدراك، والثاني بعد قيمي وجداني يشمل الإيمان بالله والوطن والنفس والأمة.

ويبقى أن نبحث في الأهداف التعليمية التي وضعت على المستوى القطري ومدى التزامها بمحاور هذا الهدف العام لبيان مدى اتساقها معه.

ولمحاولة التركيز على ما يهم هذه الدراسة من قضية دور التعليم في الصراع العربي-الإسرائيلي، نحاول من خلال بيانات الجدول (3) استخلاص الأهداف الواردة في سياسات عدد من الدول العربية، والمتعلقة بمحاور الهدف العام للتربية العربية.

الجدول (3)
أهداف التعليم في الدول العربية واتساقها مع الهدف العام

الدولة	نص الهدف	اتساقه مع بنود الهدف العام للتربية					الدرجة من 5
		الوعي والاستنارة	الإيمان بالله	الإخلاص للوطن	الثقة بالنفس والأمة	إدراك رسالته	
الأردن(1) قانون رقم 16 لسنة 1964	- الإيمان بالله والمثل العليا للأمة العربية		/	/			4
	- وحدة الأمة العربية وحريتها			/	/		
	عروبة فلسطين وجميع الأجزاء المغتصبة			/	/		
	- التفاهم الدولي					/	
	المشاركة في التطور الحضاري العالمي					/	
تونس(2) قانون سنة 1958	- إكساب التعليم صبغة قومية لإحياء القيم الثقافية				/		2
	- الانفتاح على العالم ومواكبة العصر					/	
السودان(3) مشروع سنة 1976	- الشعب السوداني جزء من الأمة العربية			/			4
	- صفة التدين متأصلة في الشعب السوداني		/				
	- الإيمان بوحدة المصير العربي				/	/	
سوريا(4) مناهج سنة 1967	- خلق الإنسان العربي ذي التفكير الموضوعي والنظرة العلمية، المؤمن بالعلم		/				3
	- تنشئة المواطن العربي على التفاؤل وحب الحياة والثقة بالنفس				/		
	- تفتيح ذهن الإنسان العربي على معطيات الوجود الإنساني والتراث البشري	/				/	
	- ترسيخ الإيمان بالقومية العربية وإذكاء روح النضال				/		
	- الاعتزاز باللغة العربية الفصحى				/		
	- نبذ المفاهيم القائمة على الأسرية والعصبية والقبلية والطائفية	/				/	
	- تعريف أبنائنا بتراث أمتهم الحضاري والتراث الإنساني					/	

تابع الجدول (3)

الدولة	نص الهدف	اتساقه مع بنود الهدف العام للتربية					الدرجة من 5
		الوعي والاستنارة	الإيمان بالله	الإخلاص للوطن	الثقة بالنفس والأمة	إدراك رسالته	
ليبيا(5) قانون التربية لسنة 1974	- تزيد التربية من وعي الفرد وفهم القيم الروحية والقومية وتنمي إحساسه بأصالة أمته حتى يعتز بها ويعمل على تحقيق الوحدة	/	/	/	/		5
	- الدين الإسلامي: المصدر الرئيسي الذي تستمد منه التربية أصولها		/				
	- إبراز تراثنا الثقافي الحضاري ودوره في الحضارة الإنسانية					/	
	- أداة لتجسيد كونه جزءاً من الأمة العربية			/			
مصر(6) قانون سنة 1968	- تكوين الدارس تكويناً عاماً على مستويات شكلية من النواحي العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية والقومية . . . المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والإنسانية	/	/	/	/	/	5
المملكة العربية السعودية(7) سياسة التعليم سنة 1975	- غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها		/				1
العراق(8) مؤتمر حزب البعث سنة 1974	- خلق شخصية متوازنة متكاملة للطلبة فكراً وسلوكاً وتنمية روح الابتكار والإبداع والتجديد	/					4
	- إعداد جيل متعلم مثقف متسلح بالعلم	/					
	- الإيمان بالعلم وأساليبه	/					
	- الحرص على تجنب الانغلاق والعصبية تجاه الثقافات الإنسانية				/		
	- خلق الوعي الاشتراكي وترسيخ أسسه	/					
	- العمل على إحياء التراث القومي				/		
	- تربية الجيل على أساس المبادئ والأهداف القومية		/		/		

المصادر.

(1) دراسة لقانون التربية رقم 16 عام 1964: موسى جفالي وآخرون، **الأهداف التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986)، ص 23.

(2) أبوبكر بن فرج، **الأهداف التربوية في الجمهورية التونسية** (تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986).

(3) عصام أحمد حسونة، **الأهداف التربوية في جمهورية السودان** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986).

(4) محمود أحمد السيد، **الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986)

(5) منصور العيد شيته، **الأهداف التربوية في الجماهيرية العربية الليبية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986).

(6) يوسف خليل يوسف، **الأهداف التربوية في جمهورية مصر العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986)

(7) منير بشور، «الأهداف التربوية في البلدان العربية»، **التربية الجديدة**، العدد 13 (بيروت: السنة الخامسة، كانون الأول/ ديسمبر 1977)، ص 24.

(8) منير بشور، المرجع السابق، ص 26 - 27.

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

أن معظم أهداف التعليم في الدول العربية - التي وضعت بعد تحديد الهدف العام الذي تم الاتفاق عليه - جاءت متفاوته في درجة اتساقها مع الهدف العام وبنوده الخمسة الأساسية. فالأهداف العامة بالأردن تغطي أربعة محاور من المحاور الخمسة للهدف العام، أما في تونس فنجد أن الأهداف العامة لا تختص إلا بمحورين فقط، وفي السودان والعراق أربعة محاور من خمسة، وفي سوريا ثلاثة محاور من خمسة، أما في ليبيا ومصر فغطت الأهداف المحاور الخمسة، وإن كانت درجة وضوح الأهداف أكثر في ليبيا عنها في مصر، وفي المملكة العربية السعودية نجد أن الأهداف العامة لا تغطي سوى محور واحد من محاور الهدف العام.

وهذا ما جعل مصداقية هذه الأهداف ضعيفة بالقياس للهدف العام، لذلك أوصى المؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب عام 1964 بعقد حلقات اختصاصية لتوحيد أسس المناهج، وعقدت عدة اجتماعات من عام 1965 إلى عام 1967، وقدمت توصياتها بصياغة أهداف التعليم الموحدة لمؤتمر وزراء التربية الثالث بدولة الكويت عام 1968 الذي أصدر تقريراً نهائياً أدرجت به هذه الأهداف وجاءت على النحو الذي يوضحه الجدول (4).

الجدول (4)
الأهداف الموحدة لمراحل التعليم العربية

المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية
(1) مساعدة الطفل على أن ينمو نمواً متكاملاً	(1) الارتفاع بمستوى النمو المتكامل للتلاميذ	(1) استمرار النمو المتكامل للطالب
(2) إعداد الطفل للحياة العلمية	(2) تعميق مفهوم القومية العربية في نفوس التلاميذ واعتزازهم بوطنهم العربي	(2) تنشئة جيل عربي مؤمن بالله مخلص للوطن العربي يثق بنفسه وأمته ودوره ورسالته ويعمل على تحرير فلسطين والأجزاء المغتصبة من الوطن العربي
(3) معاونته على الإسهام في خدمة البيئة	(3) إعدادهم للحياة والعمل في مجتمع ديمقراطي	(3) إعداد الطلاب للحياة كمواطنين صالحين
(4) تنشئة الطفل على الاعتزاز بوطنه وقوميته العربية	(4) كشف مواهبهم	(4) توفير الثقافات التي تمكن الطلاب من مواصلة الدراسات العالية
(5) تربية الطفل للحياة في مجتمع ديمقراطي	(5) الإعداد للحياة وللتعليم الثانوي	(5) تزويدهم بثقافة أسرية
	(6) الاستزادة من المعرفة والاطلاع	(6) تنمية الفكر العلمي
		(7) استثمار وقت الفراغ

المصدر: جامعة الدول العربية، المؤتمر الثالث لوزراء التربية في البلاد العربية، التقرير النهائي، (الكويت: 1968).

ويلاحظ أن هذه الأهداف قد راعت في وضعها إلى حد كبير المبدأ العام للتربية الذي حددته الاتفاقية العربية والمؤتمر الثقافي العربي الثالث. لكن نظراً لتزايد النزعة القطرية في الدول العربية، وخاصة فيما يتعلق بأهداف التعليم وتطبيقها، فقد قرر المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد في صنعاء عام 1972 وضع صيغة «استراتيجية عربية للتربية، باعتبار أن ذلك من شأنه أن يحقق ضرورة التقاء الدول العربية على استراتيجية عامة واحدة لتطوير التربية فيها، بما يكفل العمل ضمن إطار قومي موحد ويضمن لها بلوغ أهدافها القومية والإنسانية»[75].

ورغم الجهد الضخم الذي بذل من عام 1972 حتى عام 1976 ووضعت خلاله استراتيجية تطوير التربية العربية، فإن الالتزام بما جاء فيها من مبادئ ومقومات وأسس التربية جاء ضعيفاً من جانب الدول العربية، ويبدو ذلك واضحاً في القوانين التعليمية التي صاغت أهداف التعليم في بعض الدول العربية والتي صدرت بعد إعلان هذه الاستراتيجية؛ حيث جاء البعد القطري والأهداف العامة باستمرار على حساب الاهتمام أو إبراز التوجه القومي الذي بلورته الاستراتيجية وأوضحت طرق الاهتمام به ووسائله وأهميته.

لذلك جاءت النتائج أقل مما كان متوقعاً، ويبدو أن الظروف التي مرّت بها المنطقة وخاصة في أعقاب نكسة عام 1967 وحرب عام 1973 وزيادة التوجه القطري في السياسات العربية، وتوقيع مصر اتفاقية السلام مع إسرائيل وانفراط العقد العربي وتجميد الدور القومي لجامعة الدول العربية لحساب أدوار منظمات إقليمية ودولية بديلة، كل ذلك مهد لتحويل كل

هذه الجهود إلى وثائق غير قابلة للتنفيذ الفعلي من قبل الدول الأعضاء. وهذا ما جعل التربية العربية تصل إلى حالة الانكفاء القطري التي نشهدها وغياب البعد القومي فيها، مما أدى إلى انعكاس سلبي مباشر على دورها في الصراع العربي ـ الإسرائيلي بالنسبة إلى الطرف العربي.

أما الطرف الآخر فكان وضعه لأهدافه المتسقة مع رؤيته واضحاً كما أسلفنا، ولذلك نجد أن نتاج ذلك جاء في دور أوضح وأكبر للتعليم في تأكيد ذاتيته وهوية مجتمعه وتوجهاته الأيديولوجية وتجسيدها في الصراع لصالحه، وهذا ما سوف نعرض له في المحور التالي.

النتائج التربوية للمشروعين

تشمل مناقشة النتائج ما تمخضت عنه رؤية كل من المشروعين لدور التعليم ومدى وضوح المرتكزات الفكرية واتساق ذلك مع التغيير التربوي داخل النظام التعليمي لكل من طرفي الصراع الذي يبدو في الاهتمام بقضية الهوية لدى كل منهما.

وتعد الهوية القومية أساس استمرار أي جماعة، وجوهر ذاتيتها، وهي مكون معقد من الثقافة بكل أبعادها ومكوناتها المادية والمعنوية، وعلاقتها بالتاريخ والتراث والقيم. ويعد أحد مهام التعليم الرئيسية بناء النسق الذي ينظم كل ذلك ويصيغه في مفاهيم واضحة تجعل من السمت الفردي نموذجاً لما هو جماعي.

وجوهر الهوية هو شعور الفرد بالتوحد مع الجماعة دون أن يمثل ذلك قيداً على حركته أو ما يريد؛ بل يجد ثمة ترابطاً وانسجاماً بين ما تراه الجماعة وما يفعله بوصفه فرداً.

والهوية القومية لدى كل من طرفي الصراع - والتي أعلنها كل منهم في مرتكزاته الفكرية - هي بالنسبة إلى الطرف العربي هوية العروبة أو القومية العربية، وهي بالنسبة إلى الطرف الإسرائيلي الهوية الصهيونية كما اتضح في المبحثين السابقين.

وعلى ذلك يتكون الحس القومي بكل معانيه وتجلياته لدى الأجيال عن طريق البرامج والعمليات التربوية التي يتم من خلالها إدخال مفاهيمه ومحدداته ومرتكزاته الفكرية في النظام القيمي للفرد، لتصبح نسيجاً وطابعاً لشخصيته وما يحكمها من مبادئ وموجهات تسيّر حركته وسلوكياته بل وطريقة تفكيره ومعالجته للأمور المحيطة به.

لذلك فإن هذا المكون يتأثر قوة وضعفاً بما يجري في النظام التعليمي، وبخاصة مدى وعيه بأن يكون التطبيق والوسائل التي يستخدمها لتحقيق أهدافه متسقة مع رؤيته الفكرية ومرتكزاته، فهل حدث هذا بالنسبة إلى كل من نظامي التعليم لدى طرفي الصراع؟

أولاً: التعليم والوعي بالهوية القومية لدى الطرف العربي

إذا كانت الحالة العربية كما سبق أن عرضناها قد أنتجت تضارباً في الأهداف التي وضعتها كل دولة عربية - خصوصاً بالنسبة إلى الهدف القومي - وتردداً ما بين الهوية العربية القومية، والهوية العربية الإسلامية، فإن الحلم القومي الذي عبر عن ذاته خلال فترة المد القومي في الخمسينيات والستينيات ما لبث أن تصادم مع العقل القطري. ولذلك نجد أن «السيناريو القومي الذي أفرز أهدافاً معينة لم يتحول إلى سياسة تربوية قومية واحدة،

وظل مأزوماً ومحجباً في إطار اللفظية نظراً لعدم انسجامه مع الواقع القطري»[76]. وهذا الواقع القطري زاد تشبثه بمقومات تكريس حالته نظراً لأزمة الشرعية التي عاناها منذ بداية نشأته، ولتحديد مطالبنا من هذه النقطة نجد أن عدداً كبيراً من الدراسات المهمة حاولت رصد خصائص هذا الخطاب القومي في عدد من مناهج الدول العربية، نشير إلى بعض منها فيما يلي:

في دراسة قام بها إسماعيل عبدالفتاح حول بث الهوية المصرية في مصر، استخدم فيها منهج تحليل المضمون للكتب المدرسية المقررة على مرحلة التعليم الأساسي وبخاصة كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية، وقارن بين مقررات العامين الدراسيين 1980/ 1981 و1990/ 1991 انتهى إلى أن كتب المواد الاجتماعية للعام الدراسي 1990/ 1991 تضمنت التوجه المصري في مقدمة اهتمامها، ثم التوجه العربي ثم الإسلامي، وكانت نتائجه كما يلي حسب النسب[77]:

وحدة العنوان (التوجه المصري 62.6٪ العربي 28.9٪ الإسلامي 8.5٪).

وحدة الموضوع (التوجه المصري 62.6٪ العربي 28.9٪ الإسلامي 8.5٪).

وحدة الكلمة (التوجه المصري 54.2٪ العربي 28.1٪ الإسلامي 17.7٪).

وحدة العبارة (التوجه المصري 63.6٪ العربي 25.9٪ الإسلامي 10.5٪).

وحدة الخرائط (التوجه المصري 60.9٪ العربي 32.5٪ الإسلامي 6.6٪).

وخلص إلى أن مقارنة التوجه العام للكتب المقررة في عدة مواد توضح التركيز على الهوية المصرية في المقام الأول يتلوها الحرص على الهوية القومية العربية ثم الهوية الإسلامية.

وهذا الأمر يكشف التوجه الرسمي للمقررات الدراسية ممثلة في الكتب، أما الممارسة التعليمية التي ينهض بها المعلم ويوفرها المناخ المدرسي فأمر آخر لم يتم تناوله بصورة مباشرة، وهذا أمر لا يقل خطورة عن توجهات الخطاب الرسمي الذي تمثله الكتب المدرسية.

وفي الفترة نفسها تقريباً (1990/ 1991)، والتي كانت تعبيراً عن توجه سياسي عربي عام يقر بمبدأ السلام والتعايش مع إسرائيل بعد عودة العلاقات المصرية العربية، واستقرار الرأي السياسي الرسمي العربي على ما عرف بمبدأ الواقعية السياسية القائم على قبول السلام مع إسرائيل وفق قوانين الشرعية الدولية، وعلى أساس الأرض مقابل السلام، قام باحث آخر برصد توجهات المناهج الدراسية في مصر وأسفرت هذه النتائج عما يلي:

بالنسبة إلى التوجه القومي استنتج بحثه أن كتب اللغة العربية المقررة لمرحلة التعليم الأساسي «بها عدد عشرة موضوعات بنسبة 6.4٪ ذات هدف قومي وتغطي 3.5٪ من مجموع صفحات منهاج اللغة العربية. . . أما الهوية الرئيسية المصرية تشكل نحو 16٪ سواء من مجموع مفردات المنهاج أو مجموع صفحاته؛ أي أن ما هو وطني يبلغ ثلاثة أمثال ما هو قومي»[78].

وبالنسبة إلى منهاج الاجتماعيات فإن «تصويب الخطاب القومي يشغل نسبة 12.7٪ ترتفع إلى 22٪ إذا أضفنا ما يتعلق بالتاريخ الإسلامي للوطن العربي، يقابلها 78٪ عن جغرافية مصر وتاريخها الفرعوني والإسلامي»[79].

وقد استخرج هذا البحث مجموع وزن الخطاب القومي في كتب اللغة العربية والاجتماعيات بمرحلة التعليم الأساسي في مصر فيما جملته 594 فقرة تم توزيعها نسبياً على عدة موضوعات تكشف عن التوجهات العامة التالية، كما يوضحها الجدول (5).

الجدول (5)
الأوزان النسبية لموضوعات الخطاب الرسمي
في كتب التعليم الأساسي بمصر عام 1990

الموضوع	عدد الفقرات	٪
خصائص الوطن العربي وأهميته	377	63.5
مكانة مصر ودورها في العالم العربي	99	16.7
الصراع العربي-الإسرائيلي وقضية فلسطين	50	8.4
التكامل العربي	29	4.8
التضامن العربي	22	3.6
الوحدة العربية	17	3
المجموع	**594**	**100**

المصدر: كمال المنوفي، «العروبة وفلسطين في مخيال الطفل المصري، دراسة أمبريقية»، شؤون عربية، العدد 77 (القاهرة: آذار/ مارس 1994)، ص 157.

وتأتي أهمية هذا الأمر من أن مصر ظلت لفترة طويلة تمثل مركز الثقل للدعوة القومية، كما أن ما تمثله من ثقل سكاني وحضاري يعتبر مهماً في مستقبل الصراع العربي-الإسرائيلي ويشكل الجهد العربي الرئيسي في هذا الصراع. فإن كانت حال التوجه أو الهوية القومية في التعليم قد وصلت إلى هذا الحد فماذا نجد في باقي الدول الأخرى؟ وماذا يفيد؟ حتى لو كانت هذه الدول أكثر اهتماماً، فالمحصلة النهائية ستكون في غير صالح العرب، وخصوصاً إذا علمنا أن نظام التعليم المصري وحده يمثل من حيث حجمه الكمي والكيفي أهم نظم التعليم العربية.

ويكشف عن ذلك باحث آخر حيث جعل من مدى الاهتمام بالقضية الفلسطينية وتوضيح معالم الصراع العربي-الإسرائيلي أهم محاور تحديد الهوية القومية لدى الطرف العربي، ويمثل تأسيساً للوعي القومي لدى الأجيال المتعاقبة بهذا الصراع الذي يؤثر في الحياة العربية. وجاءت نتائج الدراسة التي أجريت عام 1985 حول مناهج التاريخ والجغرافيا لست دول عربية كما يوضحها الجدول (6).

الجدول (6)
درجة الاهتمام بالقضية الفلسطينية

الدولة	حجم ما كتب عن القضية الفلسطينية مقارنة بحجم المادة في السنوات الدراسية	٪
الأردن	ضعيف	8٪
الجزائر	ضعيف جداً	أقل من 1.5٪
سوريا	ضعيف جداً	أقل من 1.5٪
الكويت	ضعيف جداً	أقل من 1.5٪
مصر	ضعيف جداً	مناهج ما قبل كامب ديفيد
اليمن الديمقراطية	ضعيف جداً	أقل من 1.5٪

المصدر: وليد سليم عبدالحي، «موقع القضية الفلسطينية في مناهج التعليم بالوطن العربي»، **المستقبل العربي**، العدد 85 (بيروت: آذار/مارس 1986)، ص 112، جدول رقم 1.

يوضح الجدول السابق أن كل الدول التي مثلت العينة تراوحت نسبة ما تخصصه في مناهجها المقررة بمادتي التاريخ والجغرافيا للقضية الفلسطينية، التي تعتبر أساس الصراع العربي - الصهيوني، تراوحت ما بين ضعيف وضعيف جداً رغم اختلاف نظمها السياسية (ملكي، جمهوري) أو توجهها الأيديولوجي (راديكالي، محافظ)، ورغم قربها أو بعدها عن خط المواجهة العسكرية، وأن هذه المتغيرات جميعها لم تؤثر في حقيقة الإهمال الواضح الذي كشفت عنه الدراسة بالنسبة إلى القضية الفلسطينية جوهر الصراع.

وما يزيد الأمر سوءاً هو أن هذا الاهتمام القليل الذي كشف عنه الجدول السابق لم يحسن استخدامه، بل إنه استخدم في معظمه للحديث عن وقائع تاريخية سبقت مرحلة الصراع الفعلي من عام 1948 وحتى الوقت الراهن، وأنه ركز في معظمه على فترة ما قبل عام 1948، ويكشف عن ذلك الجدول (7).

الجدول (7)

درجة الاهتمام بالفترة المعاصرة من القضية الفلسطينية

الدولة	حجم وقائع ما قبل عام 1948 قياساً على حجم ما كتب عما بعدها	ملاحظات
الأردن	أكثر من ثلاثة أضعاف	مادة التاريخ العربي أفضل من مادة القضية الفلسطينية
الجزائر	أكثر من تسعة أضعاف	تنتهي عند عام 1965
سوريا	أكثر من الضعف	تتمركز حول عام 1967
الكويت	أكثر من الضعف	تنتهي عند عام 1980
مصر	أكثر من أربعة أضعاف	تتمركز حول عام 1967
اليمن الديمقراطية	أكثر من الضعف	تتمركز حول عام 1967

المصدر: وليد سليم عبدالحي، مرجع سابق، ص 113، جدول رقم2.

يوضح الجدول السابق أن الاهتمام الأكبر انصب على أحداث سبقت مرحلة الصراع الفعلي، مما يقلل درجة وعي الطلاب بمراحل هذا الصراع ومتابعة تطوره زمنياً، ويشكل أحد عناصر تشويه الوعي لدى الأجيال الناشئة ويؤثر في فهم المواطن لأبعاده ومراميه، ويؤثر سلبياً في توجهاته نحو الكثير من الأحداث التي يعايشها ومعانيها التاريخية والفكرية؛ وهي عناصر أساسية مهمة لبناء قناعات سياسية وعقائدية تمثل ركيزة في مثل هذا الصراع.

كما نجد أن المادة العلمية المقدمة - رغم ضآلة حجمها وتركيزها على فترات دون أخرى كما سبق وأوضحنا - مالت أكثر إلى الوصف العام وأحياناً استخدام ألفاظ متضاربة، مما ساعد على ترك صورة غير واضحة في ذهن الطالب العربي عن عمق هذا الصراع ومراميه. ويقتبس الباحث الأخير في دراسته ذاتها بعضاً من هذه النماذج على النحو التالي:

وصف أحد الكتب التعليمية المقررة ثورة عام 1929 بقوله: «تفجرت نقمة العرب في ثورة عارمة عام 1929»، ثم عاد الكتاب نفسه ليصفها بقوله: «وفي عام 1929 وقعت حادثة البراق التي تلتها أعمال التخريب». وفي وصفه لحرب عام 1948 قال: «تدخلت الدول العربية عام 1948 وحققت انتصارات رائعة»، ثم عاد بعد 11 صفحة ليقول: «لكن الجيوش العربية لم تستطع بعد تدخلها عام 1948 أن تحرز انتصارات مهمة». وفي كتاب للصف الأول الإعدادي يذكر «قام اليهود بأعمال إرهابية عنيفة مثل نسف السكك الحديدية وتدمير الجسور»، ثم قال بعدها بصفحات: «وهب الفلسطينيون للدفاع عن أنفسهم وقاموا بنسف السكك الحديدية وتخريب الجسور»[80].

كل هذه الأمثلة التي تخلط ما بين النصر والهزيمة، وأعمال الإرهاب والمقاومة، من شأنها تشويه الوعي بدلاً من بنائه وخلط المفاهيم لدى التلاميذ، وبالتالي إضعاف القدرة على بناء مفهوم لهوية قومية واحدة حتى حول محك واضح المعالم هو الصراع العربي-الإسرائيلي، الذي شكل طوال مراحل طويلة من هذا القرن تضاريس الحياة السياسية العربية في مختلف أقطارها، وحاز منذ الأربعينيات الأهمية القصوى لبرامج الحكومات العربية التي نالت استقلالها تباعاً، وجعلت منه أحد مهامها القومية ومبرراً قوياً لفرض الكثير من الممارسات السياسية ضد خصومها بحجة حماية الأمن القومي.

لكن يبدو أن الأمر كان حماية للنظم الحاكمة أكثر منه حماية للأمن القومي الذي انكشف نتيجة لغياب واضح لمعالمه القومية الحقيقية في توجهات نظمها التعليمية التي لم تلتزم بالحد الأدنى لمقومات هذا الأمن القومي، ومقومات الحفاظ على الهوية القومية وبناء الوعي الكافي لجوانب الصراع العربي-الإسرائيلي، وهي تبني عقلية أجيال تولت تربيتها منذ حصولها على الاستقلال وحتى اليوم.

والغريب أن توافر هذا الوعي لدى المواطن العربي حتى الوقت الراهن لا يرجع إلى ما تعلمه في المدارس الرسمية، ولكن يرجع في معظمه إلى العقيدة الدينية وإلى الجهد السياسي والأنشطة الفكرية لبعض منظمات المجتمع غير الرسمية سواء كانت حزبية أو دينية أو جمعيات فكرية. كما أن الفترة الممتدة من عام 1956 حتى عام 1973 مثلت إلى حد كبير فترة الزخم القومي في وسائل الإعلام والخطاب الرسمي السياسي الذي ركز

على كشف الأطماع الصهيونية، وضرورة المواجهة الحاسمة لها، وتعبئة الوعي الشعبي حول هذا الصراع، أما دور التعليم فكان طوال هذه المرحلة أقل مما يجب من حيث المستوى الكمي والكيفي.

ثانياً: التعليم والوعي بالهوية الصهيونية للمجتمع الإسرائيلي

كان التعليم أبرز عناصر التفوق التي استخدمها الطرف الإسرائيلي في الصراع، حيث جعل منه أداة أساسية لصياغة مجتمع يتفق على العداء للعرب والتشبع بالأفكار الصهيونية من الناحية العاطفية والعقلية، رغم اختلاف عناصر هذا المجتمع ومكوناته ثقافياً واجتماعياً ولغوياً.

لذلك كان التعليم شبكة كثيفة من الرموز والأساطير التي أحكم نسجها من التراث الديني والتاريخ السياسي والاقتصادي، كما أحكم خلطها مع المضمون القومي الذي يعزل الإسرائيليين عن غيرهم زمنياً وجغرافياً ويبث داخلهم فكرة التفوق والعداء للعرب، ويعتمدون في ذلك على عدة وسائل أهمها كما يقول شلومو أريئيل الباحث الإسرائيلي في الاجتماع والتربية: مناهج التربية والتعليم، والتقمص والاقتداء بالوزراء (القادة الصهاينة)[81].

وتؤكد ذلك دراسة أجراها معهد جافي للدراسات الاستراتيجية بجامعة تل أبيب عام 1988، اتضح منها أن 82٪ من العينة يعتمدون على تصريحات زعماء الدولة في تكوين آرائهم السياسية، وأن 64٪ منهم يعتقدون بأن المقابلات مع كبار الضباط تساعدهم على بلورة مواقفهم[82].

ولقد وعى الزعماء في إسرائيل منذ البداية أهمية التعليم في صنع الاقتناع بالأيديولوجية الصهيونية، كما أن هذه الأيديولوجية تحتاج إلى

الناس الذين يقتنعون بها، وهم بدورهم يحتاجون إلى مؤسسات ملائمة تملك وسائل قادرة على بث هذه الأيديولوجية في مختلف مجالات الحياة التي يعيشها الأفراد. ولذلك جعلوا للتعليم مؤسسة تختلط فيها التنشئة السياسية مع التنشئة الاجتماعية مع التربية العسكرية، وبخاصة أن أحد المسلمات التي اعتمدها هي «أن الفرد في أفكاره وقيمه واتجاهاته وسلوكه هو نتاج للخبرة الحياتية والتنشئة الاجتماعية والأدوار المختلفة التي يمارسها في مجتمعه»[83].

ونحن لسنا في مجال حكم قيمي على ما يحدث من عملية تزييف تاريخي وثقافي للبيئة الفكرية للفرد في المجتمع الإسرائيلي بمقياس علم اجتماع المعرفة الذي يرفض النظم التلفيقي لهذا البناء الفكري، ولكننا نعرض لصناعة عقول وصياغة أفكار ينجح فيها الخصم أحياناً رغم زيف حقائقها وتناقض مقولاتها. ومن مظاهر التطبيق التربوي للمرتكزات الفكرية الصهيونية تحقيق ما يلي:

1. محاولة تجاوز الفوارق الثقافية بين الطوائف اليهودية

فمنذ الهجرة اليهودية إلى فلسطين، ظهر لدى الجميع ضرورة مواجهة مشكلة الهوة العميقة في المستوى الثقافي بين اليهود الغربيين "الإشكناز" واليهود الشرقيين "السفارديم" التي كان من شأنها أن هددت في الصميم حلم بناء مجتمع موحد الهوية. لذلك نشط نظام التعليم في مجال اللغة العبرية، وتم التأكيد على ضرورة صنع تاريخ للشعب اليهودي يستند إلى مقولات سياسية وخبرات الجاليات الشرقية وتجاربها في كل من الشرق

والغرب، لتأكيد أهمية بقاء العنصر اليهودي ونجاحه في الحفاظ على هويته طوال المراحل التي مر بها على مختلف العصور وفي أماكن وجوده المختلفة .

ويظهر ذلك اعتماد النظام التعليمي في إسرائيل على أهمية التمسك بأرض الميعاد كتعويض عن حالة الشتات التي عاناها الآباء، أي أنه جعل من التاريخ الذي صنعه عبرة للأجيال الجديدة كي تحافظ على ما وصل أيديها من مكاسب حتى لو كان ذلك على حساب الغير "الأغيار" ، بل إن هؤلاء الأغيار كانوا دائماً هم الخصوم الذين يحولون بين الشعب اليهودي وتحقيق حلمه في التجمع من الشتات .

لكن رغم كل ما بذل من جهد، فإن التفاوت الثقافي والتعليمي بين الجاليات اليهودية مازال واضحاً، ويدل على ذلك الجدول التالي :

الجدول (8)

المستوى التعليمي للمستوطنين اليهود عمر 14 سنة فأكثر عام 1989 (٪)

البيـان	لم يدخلوا المدرسة	الابتدائية	المتوسطة	مدارس دينية	ثانوي فني وزراعي	ثانوي عام	معاهد متوسطة	أكاديمية (التعليم العالي)
آباؤهم ولدوا في فلسطين	0.5	6.2	1.3	4.9	24.5	39.0	9.7	15.7
آباؤهم ولدوا في آسيا وأفريقيا	0.5	4.4	1.3	1.7	46.3	26.3	8.4	6.7
آباؤهم ولدوا في أوربا وأمريكا	0.2	8.8	0.6	3.5	31.4	26.7	15.7	28.8
مواليد آسيا وأفريقيا	15.7	3.2	0.7	1.4	20.0	18.0	5.6	6.1
مواليد أوربا وأمريكا	1.7	32.5	1.1	2.4	13.1	25.3	9.7	22.9

المصدر : *Statistical Abstract of Israel*, no. 41, 1990, p.605

يتضح من الجدول السابق أن اليهود من مواليد آسيا وأفريقيا يمثلون نسبة 18٪ ممن أتموا مرحلة التعليم الثانوي ونسبة 6.1٪ من الملتحقين بالتعليم العالي، بينما نجد أن اليهود من مواليد أوربا وأمريكا بلغوا نسبة 25.3٪ ممن أتموا الدراسة الثانوية، و 22.9٪ من الذين انتقلوا إلى التعليم الجامعي. ويشير الجدول إلى أن الوضع الأفضل دائماً يلازم جيل "الصابرا" الذين ينتسبون إلى آباء ولدوا في أوربا وأمريكا، حيث نجد نسبتهم في التعليم الجامعي 28.8٪ مقابل 6.7٪ لمن ولدوا من آباء من أصل آسيوي أو أفريقي، وتتضح الفروق الكبرى بين الفئتين في النسب العامة.

وتؤكد الحقائق أن مؤسسة التعليم في إسرائيل – رغم ما تحاوله من جهود لتحقيق قدر ملائم من الإحساس بالهوية الثقافية الواحدة – تعاني هشاشة هذا البناء الذي يجعل، لأسباب كثيرة، ثمة تفاوتاً واضحاً في نسب التعليم الأرقى تميل دائماً لصالح اليهود الغربيين، أو لمن ترجع أصولهم لآباء غربيين.

إن حجم الفوارق واتساع الفجوة بين اليهود الغربيين والشرقيين الذي يوضحه الجدول (8)، يمتد إلى ميادين أخرى، فنجدها مثلاً في المناصب القيادية سواء النقابية أو السياسية. ويوضح ذلك الكاتب الإسرائيلي يوحنا يرس بقوله: «إن ممثلي الطوائف الشرقية في الهستدروت أقلية ضئيلة على الرغم من كون الطوائف الشرقية تمثل السواد الأعظم من الطبقة العاملة»[84]. ويتكرر هذا في المناصب الحزبية والسياسية والحكومية بشكل واضح.

2. تربية التعصب وكراهية الآخر

والبديل الذي تستخدمه إسرائيل لإخفاء التناقض والتمييز الداخلي، هو الاعتماد المتزايد على دور القوى الدينية في زيادة عوامل التفوق والإحساس بالهوية اليهودية الصهيونية المعادية للعرب، بوصفهم الآخر الذي يجب أن يوجه إليه كل الحقد والغضب، وذلك من خلال تربية تركز على تشويه صورة الآخر وعلى تزييف حقائق التاريخ ليخدم هدف خلق هوية ثقافية موحدة لليهود. وتعتمد هذه التربية على كافة الوسائل ومنها الكتب المدرسية التي يركز فيها الخطاب التربوي الصهيوني على منطلقات أساسية هي: الأرض الموعودة، والحق التاريخي، والرسالة الحضارية، ودور الريادة. ويبدو هذا واضحاً في كتب الديانة والتراث والتاريخ واللغة والأدب التي تستخدمها المدارس الإسرائيلية.

ويمكن أن نعرض لنماذج من ذلك:

- كتاب **«دافيد الصغير»** أو إسرائيل كما تروى للأطفال، وهو كتاب أولي يمكن أن يمثل نموذجاً للتنشئة الصهيونية، يروي القصة التاريخية لعلاقة اليهود بفلسطين بشكل عاطفي يوضح مدى الاضطهاد الذي لقيه اليهود على يد الرومان وغيرهم بقوله: «وبعد الرومان جاء الغزاة البيزنطيون، ثم الفرس، ثم الصليبيون الذين هم فرنسيون وإنجليز وألمان وقالوا بأنهم هنا لتخليص قبر المسيح، كانوا يحملون صلباناً على صدورهم وعلى سيوفهم، كانوا رهيبين، فقتلوا كثيراً من اليهود، وليبرروا عملهم احتجوا بأنهم لم يميزوا بينهم وبين

العرب. ولمدة طويلة جداً كان الاحتلال التركي، وترك الباشاوات اليهود يقبلون حائط المبكى... ومازال دافيد الصغير دون وطن، لكنه يقول: العام القادم في أورشليم»[85]. ويوضح هذا النص ما يرمي إليه الخطاب التربوي الصهيوني من تأكيد استمرارية اليهود في فلسطين، وتأكيد حقهم في هذه الأرض، كما أنه يوجه الناشئة للأعداء مشرقاً ومغرباً.

- كما أصدرت وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية عام 1975 كتاباً للمؤلف أربيه أنيري بعنوان «**أسطورة التشريد الصهيوني**» تركز على الحق المطلق لليهود في العودة والاستيطان في أرض الآباء والأجداد.

- ومن الدراسات المهمة في هذا الخصوص قيام الباحث الإسرائيلي أدير كوهين، وهو بقسم التربية ورئيس مركز أدب الأطفال بجامعة حيفا، بدراسة تحليلية لمضمون حوالي 420 كتابا من كتب الأطفال المتداولة في إسرائيل، والتي تتناول الصراع العربي ـ الإسرائيلي بأبعاده المختلفة، ونشرت الدراسة عام 1985 وخلصت إلى أن هذه الكتب تستعرض مملكة داود وسليمان وحروب الرومان والغزو الأجنبي (الصليبي) لفلسطين، وتركز على ما يسمى ببطولات اليهود ودفاعهم عن وطنهم وعلى تمسكهم بالأرض[86].

ويوضح هذا أن الهدف البارز للتربية الصهيونية أن يجعل الناشئة الصغار أكثر ارتباطاً بالأرض وحباً لها وتمسكاً بأحقية اليهود فيها عن غيرهم. كما تجعلهم يحقدون على أعدائهم لما صنعوه من قمع وتعذيب لليهود، وتتعمد تهميش وضع العرب في فلسطين أمام الأطفال، وتتهمهم بأنهم كانوا دائماً مع الأعداء.

أما عن الكتب الموجهة لإرشاد المعلمين، فإن النموذج الصارخ لما تستخدمه الصهيونية في توجيه المعلمين لخدمة أغراضها كتاب أوصت به وزارة المعارف الإسرائيلية، ليكون مرجعاً ومرشداً للمعلمين عنوانه **«موضوعات مركزية في تاريخ الشعب والدولة إبان الأجيال الأخيرة»**، يضع سؤالاً أساسياً هو: «اعرف كيف ترد على سؤال عن حقوقنا في البلاد»، وهو يوجه الخطاب هنا للمعلم ثم يجيب عن ذلك بقوله: «إن كل الأقاويل حول الحقوق التاريخية في النقاش بيننا وبين العرب لا صحة لها، وتنبع في كل الأحوال عندنا من نقص في الفهم ونقص في معرفة تاريخ الاستيطان اليهودي في أرض إسرائيل. وأوجد جهلنا افتراضات كاذبة عديدة، ومنها ما يقول إنه عندما عدنا إلى البلاد بعد ألفي سنة وجدنا البلاد مأهولة بالسكان من شعب آخر.. لكن لا صحة لهذا أبداً، والحقيقة أننا مع مجيئنا إلى هنا لم نجد أي شعب.. ولم يقم العرب البتة في أرض إسرائيل.. لم يوجد الشعب الفلسطيني جملة وتفصيلاً ولا هو من المخلوقات»[87].

إلى هذا الحد يبلغ الزيف الواضح حتى في عدم الاتساق داخل العبارة الواحدة فهو ينفي وجود شعب آخر ثم يذكر اسم الشعب الفلسطيني.

إن تغييب الدور الحضاري والتاريخي لما هو عربي في الخطاب التربوي الصهيوني، كما توضحه النصوص السابقة وغيرها، يدل على أنه يهدف إلى إعفاء الناشئة في إسرائيل من التفكير في مدى الظلم أو الإجحاف الذي يقع على العرب. فهم بالنسبة إليه بلا وجود، وحتى إن وجدوا بعد ذلك في مراحل تعليمية أعلى، نجد أنهم يوصفون بأبشع الصفات وأنكر

الصور حتى يتكون لدى الطفل كراهية شديدة لهم، تجعله مهيأ للانقضاض عليهم بلا رحمة أو تأنيب للضمير.

إن الخطاب التربوي الصهيوني خطاب محرض ضد العرب. وهذا ما جعل أهارون يدلين الذي شغل منصب وزير المعارف في منتصف السبعينيات يحدد مهام التعليم وميادين التربية في إسرائيل على أنها «إعداد الشباب أثناء دراستهم لمهام صهيونية أبرزها الأمن، والانخراط في عملية بناء المستوطنات بالتعاون مع مركز الشباب الطلائعي، والتثقيف الروحي والاجتماعي، وخصوصاً للمهاجرين الجدد»[88].

هكذا نجد أن التعليم في النهاية قد استخدم بشكل واسع وبطرق متعددة، لتحقيق هذه الأهداف وعمل على تحقيق هدف الاستيطان الذي يمثل أحد أركان بناء الدولة، كما عمل في الوقت نفسه على ترسيخ الهوية الثقافية الصهيونية باستخدام واسع وبلا حدود لتحقيق هدف بناء دولة أيضاً بلا حدود سياسية معلنة حتى اليوم.

أخيراً، فلقد حدد الإسرائيليون أعداءهم، ووضعوا وسائل لمجابهتهم، وكان التعليم في مقدمة هذه الوسائل الناجحة لتأكيد الهوية الصهيونية والدولة الصهيونية عن طريق تنشئة جيل صهيوني.

أما الطرف العربي فلم يحدد العدو صراحة، وجاءت أهدافه أقل وضوحاً، مما جعل الخروج عنها أكثر احتمالاً من الالتزام بها، ومن ثم فإن التعليم جاء أقل كفاءة في أن يبني أجيالاً تعلم أبعاد الصراع وأهدافه وخطورته.

وحتى عندما كان الخطاب السياسي العربي – وخلال فترة الستينيات - واعياً بالأبعاد الخطرة للصراع، وراح المد القومي يحدد للتعليم دوراً في الصراع، كان الوقت قد اقترب لدخول المرحلة الخطرة فيه، والتي فيها أحرزت إسرائيل نصر عام 1967 مما عجل بتغيرات في التوجه القومي لحساب الاتجاهات القطرية في التربية، مما زاد من حجم الهوية القطرية لدى المواطن العربي أكثر من حجم البعد القومي في الهوية، والذي تراجع من يومها حتى بات في الوقت الراهن يشار إليه في أحسن الأحوال بـ"العمل العربي المشترك"، أو "التعاون العربي لتحقيق المصالح العربية"، وكلها تعبيرات سياسية تجسد الوضع القطري الذي ترى فيه إسرائيل أفضل الصور للتعامل معه بشكل يظهر تفوقها وقوتها وبالتالي تحقق ما تريد.

الهوامش

1. محمد حسنين هيكل، **المفاوضات السرية بين العرب وإسرائيل**، الكتاب الأول، الأسطورة والإمبراطورية والدولة اليهودية (القاهرة: دار الشروق، 1996)، ص22.

2. فيليب فارج ويوسف كارباج، **المسيحيون واليهود في التاريخ الإسلامي العربي التركي**، ترجمة بشير السباعي (القاهرة: دار سينا، 1994)، ص23 وما بعدها.

   انظر أيضاً: أمين عبدالله محمود، **مشاريع الاستيطان اليهودي منذ قيام الثورة الفرنسية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى**، سلسلة **عالم المعرفة**، العدد 74 (الكويت: شباط/ فبراير 1984)، ص13 وما بعدها، حيث يرجع الكاتب المحاولات والأطماع اليهودية في فلسطين إلى عام 1649 أثناء حكم البيوروبتانيين لإنجلترا بقيادة أوليفر كرومويل.

   عبدالله مالك التميمي، **الاستيطان الأجنبي في الوطن العربي**، سلسلة **عالم المعرفة**، العدد 71 (الكويت: تشرين الثاني/ نوفمبر 1983)، حيث يرجع الكاتب فكرة الاستيطان الصهيوني في فلسطين إلى المؤتمر الصهيوني الأول عام 1897.

3. صموئيل أتينجر (محرر)، **اليهود في البلدان الإسلامية (1850-1950)** ترجمة جمال أحمد الرفاعي، سلسلة **عالم المعرفة**، العدد 187 (الكويت: أيار/ مايو 1995)، ص74.

4. المرجع السابق، ص76.

5. المرجع السابق، ص80.

6. المرجع السابق، ص78 وما بعدها.

7. للمزيد حول هذه التغيرات في معظم دول الشرق الإسلامي انظر المرجع السابق، ص95-112.

8. للمزيد في ذلك انظر: أمين عبدالله محمود، مرجع سابق، الفصل الأول.

9. لطفي العابد وموسى عنز (ترجمة)، إشراف أنيس صايغ، **الفكرة الصهيونية؛ النصوص الأساسية** (بيروت: مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية، 1970)، ص36.

10. أميل توما، **جذور القضية الفلسطينية** (بيروت: مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية)، ص52.

11. عبدالوهاب المسيري، «الحركة الصهيونية»، مجلة **عالم الفكر** (الكويت: حزيران/ يونيو 1983)، ص32.

12. انظر:

Flapan, *Zionism & the Palestinians* (New York: Barnes and Noble Books, 1979), 25.

13. مركز الدراسات الفلسطينية والصهيونية، المؤتمر الصهيوني السابع والعشرون، الجزء الأول (القاهرة: مؤسسة الأهرام، 1971)، المقدمة.

14. عبدالحفيظ محارب، «الهوة الاجتماعية في إسرائيل»، مجلة **شؤون فلسطينية**، العدد 15 (بيروت: تشرين الثاني/ نوفمبر 1972)، ص37.

15. أحد هاعام، «الموقف السلبي تجاه الشتات» في لطفي العابد وموسى عنز، مرجع سابق، ص166.

16. حسن ظاظا، **الفكر الديني الإسرائيلي – أطواره مذاهبه** (القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية، 1971)، ص112.

17. محمد السيد محمد مصطفى حسونة، **منظمات تربية الشباب الإسرائيلي**، رسالة ماجستير (القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982)، ص43.

18. المرجع السابق، ص43-44.

19. المرجع السابق، ص45.

20. **المؤتمر الصهيوني الثامن والعشرون** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، 1977).

21. المرجع السابق، ص345.

22. المرجع السابق، ص1025.

23. المرجع السابق، ص1049.

24. المرجع السابق، ص1050.

25. خالد مصطفى الشيخ، **التعليم في إسرائيل**، رسالة ماجستير في التربية، الجامعة الأمريكية في بيروت، نشرت في العدد 22 من سلسلة **دراسات فلسطينية** (بيروت: مركز الأبحاث، 1969)، ص41.

26. انظر:

Aharan, Klein Berger, *Society, Schools and Progress in Israel* (London: Pergaman Press, 1969), 275.

27. فايز رشاد الشناوي، **دراسة مقارنة للتربية العسكرية بالتعليم الثانوي العام في مصر وإسرائيل**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1984)، ص66.

28. محمد السيد مصطفى حسونة، مرجع سابق، ص47.

29. رودروك ماثيوز ومتى عقراوي، **التربية في الشرق الأوسط العربي**، صادر عن مجلس التعليم الأمريكي بواشنطن، ترجمة أمير هيطر (بيروت: المطبعة العصرية، 1949)، ص27.

30. المرجع السابق، ص328-329.

31. المرجع السابق، ص231.

32. المرجع السابق، ص333.

33. المرجع السابق، ص339.

34. المرجع السابق، ص344.

35. المرجع السابق، ص347.

36. المرجع السابق، ص349.

37. المرجع السابق، ص354.

38. المرجع السابق، ص355.

39. المرجع السابق، ص356.

40. المرجع السابق، ص364ـ367.

41. المرجع السابق، ص373.

42. المرجع السابق، ص382.

43. انظر في ذلك: عبداللطيف محمود، **أثر الممارسة الحزبية على حركة التعليم في مصر من عام 1923 إلى 1952**، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1985).

44. انظر في ذلك: عبدالله عبدالدايم، **مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1995).

45. انظر في ذلك: عبدالله عبدالدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989).

46. جامعة الدول العربية، **مجموعة المعاهدات والاتفاقيات** (تموز/ يوليو 1978)، ص81.

47. جامعة الدول العربية، **المؤتمر الثقافي العربي الأول**، بيت مري لبنان، 1947 (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1948)، المقدمة ص جـ، د.

48. المرجع السابق، ص د، هـ.

49. المرجع السابق، ص80.

50. المرجع السابق، ص86ـ87.

51. جامعة الدول العربية، **المؤتمر الثقافي العربي الثاني**، الإسكندرية: 22 آب/ أغسطس إلى 3 أيلول/ سبتمبر 1950 (بدون تاريخ نشر)، المقدمة.

52. المرجع السابق، ص270ـ271.

53. المرجع السابق، ص387.

54. المرجع السابق، ص398ـ399.

55. المرجع سابق، ص399.

56. المرجع سابق، ص328ـ329.

57. المرجع سابق، ص330.

58. جامعة الدول العربية، **المؤتمر الثقافي العربي الثالث**، بغداد: 18ـ28 تشرين الثاني/ نوفمبر 1957 (القاهرة: 1958)، صفحة د.

59. المرجع السابق، ص هـ.

60. المرجع السابق، ص هـ.

61. المرجع السابق، ص414.

62. المرجع السابق، ص414.

63. المرجع السابق، ص415.

64. المرجع السابق، ص415-416.

65. جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية، **المؤتمر الثقافي العربي الخامس**، الرباط، تموز/ يوليو 1961، ص5.

66. المرجع السابق، ص63.

67. المرجع السابق، ص77.

68. جامعة الدول العربية، **مجموعة المعاهدات والاتفاقيات**، مرجع سابق، ص376-377.

69. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **استراتيجية تطوير التربية العربية**، التقرير المجمل (تشرين الأول/ أكتوبر 1977)، ص53.

70. المرجع السابق، ص53-54.

71. المرجع السابق، ص54.

72. المرجع السابق، ص54.

73. المرجع السابق، ص55.

74. جامعة الدول العربية، **مجموعة المعاهدات والاتفاقيات**، مرجع سابق، ص377.

75. جامعة الدول العربية، **المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب**، صنعاء، 1972.

76. خالد عبدالرحيم، «بعض وجوه أزمة التربية العربية»، مجلة **شؤون عربية**، العدد 36 (القاهرة: شباط/ فبراير 1984)، ص26.

77. إسماعيل عبدالفتاح عبدالكافي، **التعليم وبث الهوية القومية في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة (القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1991)، ص368.

78. كمال المنوفي، «العروبة وفلسطين في مخيال الطفل المصري، دراسة أمبريقية»، مجلة **شؤون عربية**، العدد 77 (القاهرة: آذار/ مارس 1994)، ص155.

79. المرجع السابق، ص156.

80. وليد سليم عبدالحي، «موقع القضية الفلسطينية في مناهج التعليم بالوطن العربي»، مجلة **المستقبل العربي**، العدد 85 (بيروت: آذار/ مارس 1986)، ص117.

81. شلومو أريئيل، «هكذا يفكر شبابنا»، صحيفة **هآرتس** (1/ 12/ 1983).

82. دانيئل بارتال، «على أي شيء تقوم عقائد الأمن»، صحيفة **هآرتس** (22/ 3/ 1989).

83. سعدالدين إبراهيم، **اتجاهات الرأي العام العربي نحو مسألة الوحدة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1980)، ص25.

84. ملحق صحيفة **يديعوت أحرونوت** (13/ 9/ 1971).

85. إبراهيم عبدالكريم، «قصة تأسيس إسرائيل كما تروى للناشئة اليهود»، مجلة **شؤون عربية**، العدد 76 (القاهرة: كانون الأول/ ديسمبر 1993)، ص152.

86. المرجع السابق، ص153.

87. المرجع السابق، ص 154.

88. هارون يدلين، «مواليد البلاد والصهيونية»، صحيفة **معاريف** (15/ 10/ 1976).

نبذة عن المؤلف

عبداللطيف محمود محمد: أستاذ التخطيط واقتصاديات التعليم المساعد بكلية التربية في جامعة حلوان بالقاهرة منذ عام 1994. عمل أستاذاً زائراً بعدد من الجامعات العربية. نشر له عدد من المؤلفات، منها: **دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، 1996)؛ و**الطفل المصري وخبرات تعلّم ما قبل المدرسة** (القاهرة: اليونسكو والمركز القومي للبحوث التربوية، 1996). كما شارك في مؤلفات أخرى، منها: **البناء القيمي في المجتمع الكويتي** (الكويت: الديوان الأميري، مكتب الإنماء الاجتماعي، 1997)؛ و**موسوعة سفير لتربية الأبناء** (القاهرة: دار سفير، 1998).

صدر من سلسلة دراسات استراتيجية

العدد	المؤلف	العنوان
1 -	جيمس لي ري	الحروب في العالم، الاتجاهات العالمية ومستقبل الشرق الأوسط
2 -	ديفيد جارنم	مستلزمات الردع: مفاتيح التحكم بسلوك الخصم
3 -	هيثم الكيلاني	التسوية السلمية للصراع العربي-الإسرائيلي وتأثيرها في الأمن العربي
4 -	هوشانج أمير أحمدي	النفط في مطلع القرن الحادي والعشرين: تفاعل بين قوى السوق والسياسة
5 -	حيدر بدوي صادق	مستقبل الدبلوماسية في ظل الواقع الإعلامي والاتصالي الحديث: البعد العربي
6 -	هيثم الكيلاني	تركيا والعرب: دراسة في العلاقات العربية-التركية
7 -	سمير الزبن ونبيل السهلي	القدس معضلة السلام
8 -	أحمد حسين الرفاعي	أثر السوق الأوروبية الموحدة على القطاع المصرفي الأوربي والمصارف العربية
9 -	سامي الخزندار	المسلمون والأوربيون نحو أسلوب أفضل للتعايش
10 -	عوني عبدالرحمن السبعاوي	إسرائيل ومشاريع المياه التركية مستقبل الجوار المائي العربي
11 -	نبيل السهلي	تطور الاقتصاد الإسرائيلي 1948-1996

12 -	عبدالفتاح الرشدان	العرب والجماعة الأوربية في عالم متغير
13 -	ماجد كيَّالي	المشروع "الشرق أوسطي" أبعاده - مرتكزاته - تناقضاته
14 -	حسين عبدالله	النفط العربي خلال المستقبل المنظور معالم محورية على الطريق
15 -	مفيد الزيدي	بدايات النهضة الثقافية في منطقة الخليج العربي في النصف الأول من القرن العشرين
16 -	عبدالمنعم السيد علي	دور الجهاز المصرفي والبنك المركزي في تنمية الأسواق المالية في البلدان العربية
17 -	ممدوح محمود مصطفى	مفهوم «النظام الدولي» بين العلمية والنمطية
18 -	محمد مطر	الالتزام بمعايير المحاسبة والتدقيق الدولية كشرط لانضمام الدول إلى منظمة التجارة العالمية
19 -	أمين محمود عطايا	الاستراتيجية العسكرية الإسرائيلية
20 -	سالم توفيق النجفي	الأمن الغذائي العربي، المتضمنات الاقتصادية والتغيرات المحتملة (التركيز على الحبوب)
21 -	إبراهيم سليمان المهنا	مشروعات التعاون الاقتصادي الإقليمية والدولية مجلس التعاون لدول الخليج العربية: خيارات وبدائل
22 -	عماد قدورة	نحو أمن عربي للبحر الأحمر
23 -	جلال عبدالله معوض	العلاقات الاقتصادية العربية - التركية
24 -	عادل عوض وسامي عوض	البحث العلمي العربي وتحديات القرن القادم برنامج مقترح للاتصال والربط بين الجامعات العربية ومؤسسات التنمية
25 -	محمد عبدالقادر محمد	استراتيجية التفاوض السورية مع إسرائيل

26 - ظاهر محمد صكر الحسناوي	الرؤية الأمريكية للصراع المصري ـ البريطاني من حريق القاهرة حتى قيام الثورة
27 - صالح محمود القاسم	الديمقراطية والحرب في الشرق الأوسط خلال الفترة 1945 ـ 1989
28 - فايز سارة	الجيش الإسرائيلي : الخلفية، الواقع، المستقبل
29 - عدنان محمد هياجنة	دبلوماسية الدول العظمى في ظل النظام الدولي تجاه العالم العربي
30 - جلال الدين عزالدين علي	الصراع الداخلي في إسرائيل (دراسة استكشافية أولية)
31 - سعد ناجي جواد وعبدالسلام إبراهيم بغدادي	الأمن القومي العربي ودول الجوار الأفريقي
32 - هيل عجمي جميل	الاستثمار الأجنبي المباشر الخاص في الدول النامية الحجم والاتجاه والمستقبل
33 - كمال محمد الأسطل	نحو صياغة نظرية لأمن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية
34 - عصام فاهم العامري	خصائص ترسانة إسرائيل النووية وبناء «الشرق الأوسط الجديد» دراسة في الوظيفة الإقليمية والدولية لإسرائيل خلال الأعوام القادمة
35 - علي محمود العائدي	الإعلام العربي أمام التحديات المعاصرة

36 - مصطفى حسين المتوكل — محددات الطاقة الضريبية في الدول النامية مع دراسة للطاقة الضريبية في اليمن

37 - أحمد محمد الرشيدي — التسوية السلمية لمنازعات الحدود والمنازعات الإقليمية في العلاقات الدولية المعاصرة

38 - إبراهيم خالد عبدالكريم — الاستراتيجية الإسرائيلية إزاء شبه الجزيرة العربية

39 - جمال عبدالكريم الشلبي — التحول الديمقراطي وحرية الصحافة في الأردن

40 - أحمد سليم البرصان — إسرائيل والولايات المتحدة الأمريكية وحرب حزيران/ يونيو 1967

41 - حسن بكر أحمد — العلاقات العربية ـ التركية بين الحاضر والمستقبل

42 - عبدالقادر محمد فهمي — دور الصين في البنية الهيكيلة للنظام الدولي

43 - عوني عبدالرحمن السبعاوي، عبدالجبار عبد مصطفى النعيمي — العلاقات الخليجية ـ التركية معطيات الواقع، وآفاق المستقبل

44 - إبراهيم سليمان مهنا — التحضر وهيمنة المدن الرئيسية في الدول العربية: أبعاد وآثار على التنمية المستدامة

45 - محمد صالح العجيلي — دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة في الجغرافيا السياسية

46 - موسى السيد علي — القضية الكردية في العراق من الاستنزاف إلى تهديد الجغرافيا السياسية

47 - سمير أحمد الزبن — النظام العربي، ماضيه، حاضره، مستقبله

48 - الصوفي ولد الشيباني ولد إبراهيم	التنمية وهجرة الأدمغة في العالم العربي
49 - باسيل يوسف باسيل	سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان
50 - عبدالرزاق فريد المالكي	ظاهرة الطلاق في دولة الإمارات العربية المتحدة: أسبابه واتجاهاته - مخاطره وحلوله (دراسة ميدانية)
51 - شذا جمال خطيب	الأزمة المالية والنقدية في دول جنوب شرقي آسيا
52 - عبداللطيف محمود محمد	موقع التعليم لدى طرفي الصراع العربي - الإسرائيلي في مرحلة المواجهة المسلحة والحشد الأيديولوجي

قواعد النشر

أولاً - القواعد العامة:

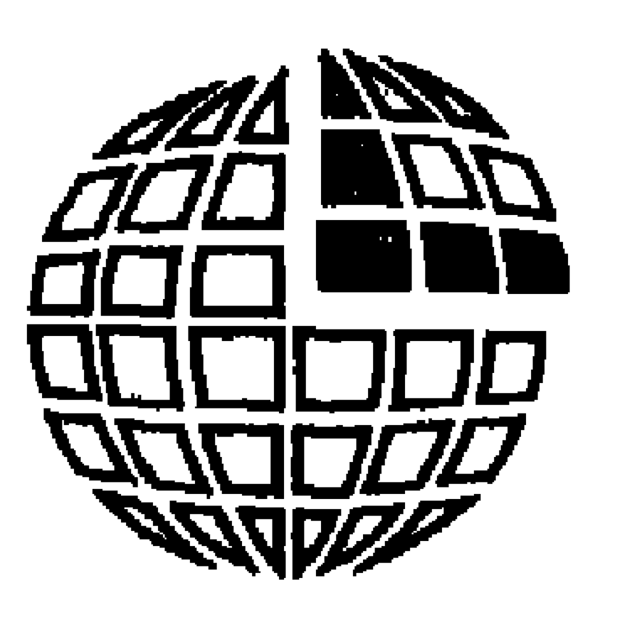
1. تقبل البحوث ذات الصلة بالدراسات الاستراتيجية، وباللغة العربية فقط.
2. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو قدم للنشر في جهات أخرى.
3. يراعى في البحث اعتماد الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية.
4. يتعين ألا يزيد عدد صفحات البحث على 50 صفحة مطبوعة (A4)، بما في ذلك الهوامش، والمراجع، والملاحق.
5. يقدم البحث مطبوعاً في نسختين، بعد مراجعته من الأخطاء الطباعية.
6. يرفق الباحث بياناً موجزاً بسيرته العلمية، وعنوانه بالتفصيل، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد).
7. على الباحث أن يقدم موافقة الجهة التي قدمت له دعماً مالياً، أو مساعدة علمية (إن وجدت).
8. تكتب الهوامش بأرقام متسلسلة، وتوضع في نهاية البحث مع قائمة المراجع.
9. تطبع الجداول والرسوم البيانية على صفحات مستقلة، مع تحديد مصادرها، ويشار إلى مواقعها في متن البحث.
10. تقوم هيئة التحرير بالمراجعة اللغوية، وتعديل المصطلحات بالشكل الذي لا يخل بمحتوى البحث أو مضمونه.
11. يراعى عند كتابة الهوامش ما يلي:

الكتب: المؤلف، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، سنة النشر، الصفحة.

الدوريات: المؤلف، عنوان البحث، اسم الدورية، العدد، السنة، الصفحة.

ثانياً - إجراءات النشر:

1. ترسل البحوث والدراسات باسم رئيس تحرير «**دراسات استراتيجية**».
2. يتم إخطار الباحث بما يفيد تسلم بحثه خلال شهر من تاريخ التسلم.
3. يرسل البحث إلى ثلاثة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث بعد إجازته من هيئة التحرير، على أن يتم التحكيم في مدة لا تتجاوز أربعة أسابيع من تاريخ إرسال البحث للتحكيم.
4. يخطر الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر من عدمه خلال ثمانية أسابيع على الأكثر من تاريخ تسلم البحث.
5. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين؛ ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن تعاد خلال مدة أقصاها شهر.
6. تصبح البحوث والدراسات المنشورة ملكاً لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ولا يحق للباحث إعادة نشرها في مكان آخر، دون الحصول على موافقة كتابية من المركز.



قسيمة اشتراك في سلسلة
«دراسات استراتيجية»

الاســـم : ....

المؤسسة : ....

العنـوان : ....

ص. ب : .... المـدينـة : ....

الرمز البريدي : ....

الـدولـة : ....

هـاتـف : .... فـاكـس : ....

البريد الإلكتروني : ....

بدء الاشتراك : (من العدد : .... إلى العدد : ....)

رسـوم الاشتراك*

للأفراد :	220 درهماً	60 دولاراً أمريكياً
للمؤسسات :	440 درهماً	120 دولاراً أمريكياً

☐ للاشتراك من داخل الدولة يقبل الدفع النقدي، والشيكات، وبطاقات الائتمان، والحوالات النقدية.

☐ للاشتراك من خارج الدولة تقبل الحوالات المصرفية شاملة المصاريف فقط.

على أن تسدد القيمة بالدرهم الإماراتي أو بالدولار الأمريكي باسم مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

حساب رقم 0590712138 - بنك المشرق - فرع شارع خليفة

ص. ب: 858 أبوظبي - دولة الإمارات العربية المتحدة

ترجى موافاتنا بنسخة من إيصال التحويل مرفقاً مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

قسم التوزيع والمعارض

ص. ب: 4567 أبوظبي - الإمارات العربية المتحدة

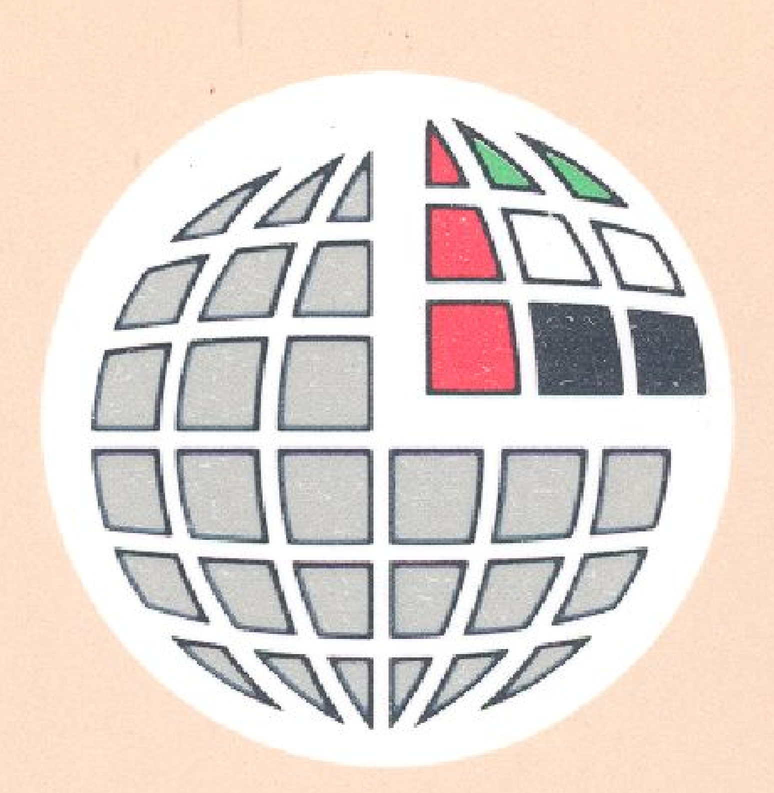
هاتف: 6424044 (9712) فاكس: 6426533 (9712)

البريد الإلكتروني: books@ecssr.ac.ae

الموقع على الإنترنت: Website: http://www.ecssr.ac.ae

* تشمل رسوم الاشتراك الرسوم البريدية، وتغطي تكلفة اثني عشر عدداً من تاريخ بدء الاشتراك.





مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية

ص.ب: 4567، أبو ظبي، إ.ع.م: هاتف: 6423776 ـ 9712: فاكس: 6428844 ـ 9712: e-mail: pubdis@ecssr.ac.ae